

Kvinnesyn i islam

*En kvalitativ undersøkelse av lærebøkene i
religion- og etikkfaget i den videregående
skole*

Marianne Molstad



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk ved det
utdanningsvitenskapelige institutt

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

Kvinnesyn i islam

En kvalitativ undersøkelse av lærebøkene i religion- og
etikkfaget i den videregående skole

Marianne Molstad

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk ved det
utdanningsvitenskapelige institutt

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

© Copyright: Marianne Molstad

År: 2015

Tittel: Kvinnesyn i islam. En kvalitativ studie av lærebøkene i religion- og etikkfaget i den videregående skole.

Forfatter: Marianne Molstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne masteroppgaven i religions- og etikkdidaktikk har hatt til hensikt å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religion- og etikkfagets lærebøker for den videregående skole?* Ved å ta for meg de tre gjeldene lærebøkene i religion- og etikkfaget i den videregående skolen, har jeg utført en innholdsanalyse for å besvare denne problemstillingen. Hovedintensjonen bak denne studien var å se om kvinnesyn i islam slik det fremstilles i lærebøkene, stemmer overens med religionsvitenskapelige kilder innenfor samme område. Oppgaven kan derfor sies å være todelt, hvor forskningsspørsmålet: *Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religionsvitenskapelige kilder?* gir grunnlag for et sammenlikningsperspektiv.

Bakgrunnen for mitt valg av tema er at islam er dagsaktuelt og gjentagende i media, ofte med negative konnotasjoner. Ifølge Andreassen (2012:164) preges den faglige fremstillingen i en lærebok av den kulturelle og ideologiske konteksten som boken er utformet i, og av selve læreboksjangeren. Det er derfor interessant å se om lærebøkene gjenspeiler uttrykksformer vi ofte ser i media.

Den metodiske tilnærmingen til denne studien er kvalitativ, forstått som to ulike innholdsanalyser. Hensikten har vært å sammenlikne lærebøkernes fremstilling av kvinnesyn i islam med religionsvitenskapelige kilder: hva vektlegger lærebøkene og hva fortalte de religionsvitenskapelige kildene om det samme? Etter gjennomlesning av de tre lærebøkene ble fokuset rettet mot tre hovedområder: ekteskap, skilsmisse og klesdrakt, som er gjennomgående i fremstillingen av kvinnesyn i islam.

Funnene peker på at lærebøkene ikke tydeliggjør mangfoldighet knyttet til kvinnesyn i islam, ettersom de ikke har et tydelig skille mellom de ulike normer og praksis, de får ikke frem forskjeller knyttet til interseksjonalitet som klasse, kjønn, alder, rase, etnisitet og sosial klasse, og det er ikke fokus på historiske prosesser som viser hvordan kvinnesyn i islam har endret seg. Alle lærebøkene mangler en fremstilling av kvinnesyn i islam satt inn i en norsk samfunnskontekst. Samtidig er det urovekkende at lærebøkene mangler referanser, slik at leseren ikke har mulighet til å etterprøve opplysningene om kvinnesyn i islam. Til slutt i denne masteroppgaven blir det drøftet noen religionsdidaktiske utfordringer som fremkom av det empiriske materialet.

Forord

I denne masteroppgaven rettes det fokus mot lærebøkene i religion- og etikkfaget som anvendes i den videregående skolen sin fremstilling av kvinnesyn i islam, sett i lys av kvinnesyn i islam slik det fremstilles innenfor religionsvitenskapelige kilder. Det har vært svært tilfredsstillende og spennende å få lov til å fordype seg innenfor et tema som opptar meg. Det skal allikevel ikke legges skjul på at det har vært en utfordrende prosess, som har opptatt mye av hverdagen i lang tid. Derfor vil jeg både takke min mann, Mahmoud for sin tålmodighet og for at han har holdt ut med meg i en stresset periode og min familie som har støttet meg igjennom denne prosessen.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Ragnhild Johnsrud Zorgati som har kommet med gode råd underveis. Det har vært en stor ære å ha en veileder som har utvist en så stor interesse og entusiasme for mitt prosjekt.

Til slutt vil jeg takke mine gode venninner Dine og Lene for gode samtaler og treningsøkter som bidro til å holde motet mitt oppe gjennom en krevende prosess.

Oslo, mai 2015

Marianne Molstad

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formålet med studien og begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Definisjon av viktige begreper	2
2	Tidligere forskning og litteraturperspektiver	5
2.1	Tidligere forskning	5
2.2	Presentasjon av publikasjoner til grunn for mine teoriperspektiv	8
2.3	Lærebokens rolle og funksjon	10
2.4	Opplæringsloven og Kunnskapsløftet (2006).....	12
2.5	Presentasjon av religion i lærebøkene	13
2.6	Robert Jackson sin fortolkende tilnærming til religionsundervisning.....	14
2.7	Islam i den norske pressen.....	16
2.8	Kjønn og religion.....	19
2.9	Oppsummering av de viktigste teoriperspektivene	21
3	Metode.....	22
3.1	Utvalget: Tre lærebøker.....	23
3.2	Analyse av lærebøkene	23
3.3	Religionsvitenskapelige kilder som rammeverk.....	25
3.4	Styrker og svakheter ved denne studien	25
3.5	Presentasjon av de sentrale forskerne anvendt i denne studien	26
3.6	Søk etter de religionsvitenskapelige kildene	28
3.7	Forskningens pålitelighet og troverdighet	28
4	Analyse.....	31
4.1	Presentasjon av bøkene.....	31
4.2	Ekteskap.....	32
4.2.1	Analyse av ekteskap i læreboken <i>Tro og tanke</i>	33
4.2.2	Analyse av ekteskap i læreboken <i>I samme verden</i>	35
4.2.3	Analyse av ekteskap i læreboken <i>Eksistens</i>	36
4.2.4	Analyse av ekteskap i religionsvitenskapelige kilder	37
4.3	Skilsmisse	42
4.3.1	Analyse av skilsmisse i læreboken <i>Tro og tanke</i>	42

4.3.2	Analyse av skilsmisse i læreboken <i>I samme verden</i>	44
4.3.3	Analyse av skilsmisse i læreboken <i>Eksistens</i>	44
4.3.4	Analyse av skilsmisse i religionsvitenskapelige kilder	45
4.4	Klesdrakt.....	49
4.4.1	Analyse av klesdrakt i læreboken <i>Tro og tanke</i>	49
4.4.2	Analyse av klesdrakt i læreboken <i>I samme verden</i>	51
4.4.3	Analyse av klesdrakt i læreboken <i>Eksistens</i>	52
4.4.4	Analyse av klesdrakt i religionsvitenskapelige kilder.....	54
5	Drøfting	61
5.1	Hovedfunn fra analysen om ekteskap.....	61
5.2	Hovedfunn fra analysen om skilsmisse	64
5.3	Hovedfunn fra analysen om klesdrakt	66
5.4	Sammenfattende kommentarer	68
5.5	Utfordringer for religionslærebøkene	70
5.6	Utfordringer for læreren	73
5.7	Implikasjoner for eleven	75
5.8	Mine funn og veien videre.....	77
	Litteraturliste	81

1 Innledning

1.1 Formålet med studien og begrunnelse for valg av tema

Masteroppgaven er et forskningsprosjekt som har tatt for seg de tre ulike lærebøkene som benyttes i videregående skole i religion- og etikkfaget, med den hensikt å analysere fremstillingen av kvinnesyn i islam i disse lærebøkene. Formålet med analysen var å se om fremstillingen i lærebøkene samsvarer med religionsvitenskapelige kilder på området. Som fremtidig lærer innenfor religion- og etikkfaget, mener jeg at det er viktig å ha kunnskap om fremstillingen av kvinnesyn i islam i lærebøker, da dette kan ha implikasjoner for undervisning om emnet. Selv om det ikke er mulig å si noe generelt om alle temaene som dekkes i lærebøkene, vil det være med på å øke bevisstheten rundt et enkelt emne som inngår i læreplanen, under kompetansemålet: «drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller» (LK06). Studien har til hensikt å gjøre lærere beviste på hvordan kvinnesyn i islam fremkommer i lærebøkene, noe som vil kunne hjelpe lærere til å forstå innholdet i lærebøkene og gi en indikasjon på hvordan lærebøkene bør brukes i undervisningen.

Temaet for studien valgte jeg på bakgrunn av at det er et dagsaktuelt område med et økende fokus på islam i media, et fokus som ofte er preget av negative undertoner (IMDI:2009). Dette kan være med på å skape fremmedfrykt og fordommer. Ettersom Norge i dag er et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, er det viktig å ha kunnskap om andre religioner som kan bygge ned om fremmedfrykt og fordommer, og disse kunnskapene skal elevene læres i skolen, noe som fremmes i fagets lærerplan ved at den stadfester: «Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn» (LK06). Det er derfor viktig å se om lærebøkene innhold kan sies å bidra til å bryte ned stereotypier om islam ved å fokusere på positive aspekter, eller omvendt, om de kan bidra til å øke fordommer mot muslimer ved å fokusere på negative aspekter, slik fokuset ofte er i media.

Det andre motivet for mitt valg av tema, ble klart for meg etter å ha lest masteroppgaven til Samdal (2013:52-55), hvor flere av hennes informanter ytret at kvinnesyn i islam, med fordel, kunne hatt en mer nyansert fremstilling i lærebøkene. Egne erfaringer med noen av lærebøkene i undervisning har gitt meg litt av den samme oppfatningen som hennes informanter ytret. Det er også av betydning at jeg har jobbet og bodd fem år i Egypt, hvor nære kontakt med muslimske kvinner har gitt meg et noe annerledes innblikk på

kvinnenes stilling i et muslimsk land, enn den fremstillingen som møtte meg i lærebøkene under min praksisperiode. Det har ikke blitt utført mye forskning som omhandler religion- og etikkfaget i den videregående skole, i forhold til forskning knyttet til religionsfaget i den norske grunnskole. Dermed ble det klart for meg at det var et område som kan bidra med ny kunnskap på flere områder og være av betydning innenfor religionsdidaktikken. Om mine funn viser seg å være i tråd med ytringene til Samdals (2013) informanter, vil det kunne ha betydning for religionslærerens praksis i undervisningen og peke på endringer som eventuelt bør foretas i religionslærebøkene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien har, som nevnt, vært å undersøke om fremstillingen av kvinnesyn i islam i religion- og etikk lærebøkene i videregående skole kan sies å samsvare med religionsvitenskapelige kilder. Hovedproblemstillingen for dette masterprosjektet lyder derfor som følgende:

Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religion- og etikkfagets lærebøker for den videregående skole?

Det følgende forskningsspørsmålet avgrenser og viser fokus for dette masterprosjektet:

Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religionsvitenskapelige kilder?

Problemstillingen vil bli drøftet med utgangspunkt i en analyse av de tre lærebøkene som anvendes i religionsfaget i videregående skole. Forskningsspørsmålet vil besvares med utgangspunkt i en analyse av religionsvitenskapelige kilder, med hovedfokus på kilder som anvendes innenfor den norske academia. Analysen av de religionsvitenskapelige kildene vil belyse den overordnede problemstillingen og gi grunnlag for å si noe om fremstillingen av kvinnesyn i islam i lærebøkene. Mine resultater fra de to analysene vil deretter bli drøftet i lys av religionsdidaktiske perspektiver, for å se på noen av de utfordringene som følger av min analyse.

1.3 Definisjon av viktige begreper

For at det ikke skal være noen tvil om hva denne masteroppgaven skildrer, ser jeg det nødvendig å definere noen viktige begreper fra problemstillingen og forskningsspørsmålet.

For det første omhandler denne oppgaven en undersøkelse av kvinnesyn i islam slik det fremkommer i lærebøker og i religionsvitenskaplige kilder. Som definisjon av kvinnesyn har jeg valgt å legge vekt på den definisjonen som fremkommer i den norske bokmålsordboken (Bokmålsordboka: 2015). Kvinnesyn defineres der som: *syn på kvinnen og hennes rettigheter*. Ifølge Sky (2007:8) kan en snakke om to ulike kjønnsbegreper. Før det første kan en snakke om det biologiske kjønn som er gitt av naturen. Det biologiske kjønn omhandler både det mannlige og kvinnelige, men i denne oppgaven er det perspektivet knyttet til det kvinnelige kjønn som er av interesse. For det andre kan en snakke om det sosiale kjønn som blir skapt og opprettholdt av historiske og sosiale forhold. Hun hevder at oppfatningene knyttet til det sosiale kjønn blir formet og vedlikeholdt i kulturen, samtidig som mange religioner er med på å modellere sterke kjønnsnormer. Gilhus & Mikaelsson (2001:146) presiserer at religiøse verdensbilder og dogmer er med på å forme kjønnsidentitet og kjønnsroller i samfunnet. Kvinnesyn i islam kan belyses fra ulike sider, men i denne studien har jeg valgt å belyse dette ved å se på tre kategorier som er gjennomgående i de ulike lærebøkene kapittel om kjønn og kjønnsroller. Kategoriene knytter seg til ekteskap, skilsmisse og klesdrakt. I læreplanens kompetansemål som omhandler kvinnesyn i islam er det et overordnet fokus på kjønn og kjønnsroller. Det er ikke eksplisitt et kvinneperspektiv som fremkommer av dette kompetansemålet, men i denne studien er det syn på kvinnen i islam, og hvordan dette kommer frem og blir presentert i lærebøkene som er av interesse.

Det leder meg over på en definisjon av begrepet lærebok. Ifølge Børre Johnsen (1999:9) kan en definere en lærebok på følgende måte: «Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff, og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke». De tre lærebøkene som ligger til grunn for analysen i denne oppgaven, er de tre lærebøkene som eksisterer for religion- og etikkfaget i videregående skole. De dekker alle lærerplanens hovedemner for elever på tredje trinn og benyttes regelmessig av elevene, om enn i ulikt omfang. Dette samsvarer med Børre Johnsen sin definisjon av lærebøker.

Lærebøkene legger, ifølge Selander og Skjelbred, (2004:9) vekt på grunnleggende og vesentlig informasjon om verden. Derfor, er det etter min mening, interessant å se på om informasjon som formidles i lærebøkene kan sies å stemme overens med religionsvitenskapelige kilder innenfor samme område. De religionsvitenskapelige kildene gjenspeiler fagspesialistenes felt og de besitter derfor større autoritet innenfor

forskningsfeltet, sammenliknet med lærebøkene. På den måten kan de religionsvitenskapelige kildene belyse lærebøkens tekster, og det blir derfor mulig å se om det kvinnesynet i islam som fremmes i lærebøkene får frem nyanser og mangfoldighet. Når det kommer til litteraturen knyttet til de religionsvitenskapelige kildene, har jeg avgrenset dette området til først og fremst å dreie seg om religionsvitenskapelige kilder som er rådende i den norske akademia. Der det har blitt nødvendig med en utdypning av tematikken har jeg supplert med andre kilder.

Kort oppsummert er disposisjonen av masteroppgaven som følger: tidligere forskning og det teoretiske rammeverket vil bli presentert i det neste kapittelet. Deretter vil metoden som er anvendt i denne studien belyses i kapittel tre. Analysen av de tre lærebøkene presenteres deretter i kapittel fire, sammen med min religionsvitenskapelige analyse innenfor samme tema. Kapittel fem tar opp mine funn fra analysen og ser deretter på de religionsdidaktiske utfordringene resultatene peker mot, og drøfter disse i lys av teorien presentert i kapittel to.

2 Tidligere forskning og litteraturperspektiver

I dette kapittelets første del vil jeg redegjøre for tidligere forskning fra liknende studier som er relevante for min egen studie. Dette har jeg avgrenset til å omhandle tidligere analyser av lærebøker for religionsfaget, både i ungdomskolen og i den videregående skole. Fokuset har først og fremst vært rettet mot å presentere tidligere studier av norske lærebøker, allikevel vil jeg også gi et overblikk over to svenske studier som jeg fant relevante i denne sammenheng. Deretter vil jeg i kapittelets andre del presentere ulike perspektiver som alle er viktige i forbindelse med denne studiens rammeverk. Det har ikke vært mulig kun å ha et overordnet religionsdidaktisk perspektiv, fordi min studie har krevd et bredt spekter av perspektiver for å kunne si noe om implikasjoner for det fagdidaktiske feltet. Derfor vil mitt teoretiske rammeverk omhandle flere ulike perspektiver. Det teoretiske rammeverket vil bli belyst ytterligere i denne studiens siste del, hvor funnene fra min analyse vil bli diskutert i lys av teorien som vil bli presentert i det følgende.

2.1 Tidligere forskning

Det har ikke blitt utført en studie som kun fokuserer på kvinnesyn i islam i lærebøker for religion- og etikkfaget tidligere, men lærerbokforskning og studier som omhandler islam i lærebøkene er et omfattende område, og det har derfor vært utført liknende studier tidligere om andre temaer innenfor islam. Disse studiene vil det her bli redegjort for. Det er en betydelig hovedvekt på forskning som omhandler religionsfaget i grunnskolen, og ikke fullt like mye forskning som relaterer seg til religionsfaget i den videregående skolen.

I 2013 ble det skrevet en masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo, som handlet om forholdet mellom unge muslimers tro og fremstillingen som blir gitt i lærebøker i den videregående skole. Avhandlingen er skrevet av Astrid G. Samdal og tittelen på masteroppgaven er: *”En kvalitativ studie om forholdet mellom unge muslimers tro og fremstillingen som gis i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skolen”*. Det er en kvalitativ studie som omfatter en lærebokanalyse og fokusgruppeintervju med unge muslimer. Et hovedfunn fra denne studien viser at informantene mener at det ikke blir gitt en balansert fremstilling av islam i lærebøkene, og at sunni-islam blir tillagt mest oppmerksomhet. Informantene ytret også at lærebøkene ikke gir en nyansert fremstilling av kvinnesyn i islam. Det er interessante funn som er av betydning for min egen studie, ettersom det belyser et menneskelig aktørperspektiv,

noe min egen studie ikke får med. Lærebøkene som Samdal analyserte er de samme lærebøkene som har vært gjenstand for min analyse, med unntak av *I samme verden* og *Tro og Tanke* som har kommet med nye, reviderte utgaver siden hennes studie. Dermed er det allikevel en forskjell mellom våre studier, ettersom to av bøkene jeg tar for meg er nye utgaver. Det er derfor spennende å se om mine funn samsvarer med hennes informanternes ytringer.

Cathrine Tuft skrev i 2012 en masteroppgave i religionsvitenskap ved fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø, som tok for seg temaet kjønn og kjønnsroller i lærebøker for religion- og etikkfaget i den videregående skole. Oppgavens tittel er: *"Kjønn og kjønnsroller i lærebøker i religion- og etikkfaget i den videregående skole. En tekstanalyse"*. Det er i hovedvekt en tekstanalyse, men noen steder beskriver hun bilder for å understreke sentrale poeng. Et av hennes hovedfunn illustrerer at kjønn og kjønnsroller blir presentert annerledes i kapitlene som omhandler islam, i motsetning til lærebøkens resterende kapitler. Dette er gjennomgående i alle de tre lærebøkene hun har analysert. Kjønn og kjønnsrolleproblematikk er i kapitlene om islam en synlig og klar del, og problematikken aktualiseres i større grad enn i de resterende kapitlene. Hennes funn viser også at kjønn og kjønnsrolleproblematikk i stor grad blir presentert ut i fra hvor religionen har sitt opphav, og lærebøkene får derfor ikke frem mangfoldet som finnes på verdensbasis. Hennes studie hadde et bredt syn på kjønn og kjønnsroller, med fokus på tre lærebøker og alle religioner. Det er derfor interessant å gå dypere inn på kvinnesyn i islam, ettersom hennes funn konstaterer at lærebøkene synliggjør kjønnsrolleproblematikk innenfor denne religionen.

Fra et svensk perspektiv har Kjell Härenstam i 1993 forsket på bildet av islam i svenske lærebøker i religionskunnskap. Tittel på forskningen er: *"Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap"*. Härenstam har analysert lærebøker fra ulike tidsepoker og legger frem i sin analyse resultater som viser hvordan bildet av islam i lærebøkene har endret seg fra 1960-tallet og frem til 1980-tallet. Fremstillingen har, ifølge hans forskning, gått fra den fanatiske muslimen, til den eksotiske og frem til den kvinneundertrykkende muslimen. I den siste delen av sin forskning viser han hvordan lærebøkene på begynnelsen av 1990-tallet fremstilte islam. Analysen er delt inn i temaer som viser hvordan bøkene beskriver Gud, jihad og kvinnen/familien. Härenstam peker på at framstillingene av islam i lærebøker, er en framstilling av religionen som ikke får med seg alle nyanser og variasjoner av islam som forekommer. Hans funn viser også at lærebøkene ofte inneholder verdiladet utvalg som formidler et negativt bilde på islam.

Härenstam har også kommet med en nyere studie fra 2006 hvor han analyserte måten religion ble fremstilt i et utvalg av svenske lærebøker. Studien har tittelen: *”En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker. Underlagsrapport till Skolverkets rapport. I enlighet med skolans värdegrund?”*. I likhet med hans tidligere studie er dette også en analyse av lærebøker, hvor fokuset er rettet mot islam og hinduisme. Det konkluderes i hans rapport med at fremstillingen som blir gitt av islam i svenske lærebøker har endret seg til det bedre i nyere tid. Samtidig mener han at dette ikke vil si at alt som står skrevet er ukontroversielt, og han peker på at det fortsatt finnes rom til forbedringer. Han viser til sin tidligere forskning som bevis på at det har skjedd en positiv utvikling, og hevder at denne utviklingen har vært positiv av to årsaker. For det første er religionsundervisningen i Sverige ikke konfesjonell, og for det andre har andelen av muslimer i Sverige økt kraftig, slik at det ikke lenger er mulig å skrive hva som helst i lærebøkene (Härenstam 2006:47).

Härenstam sine to forskningsprosjekter er av relevans for min egen studie, da det er interessant å se om noen av fremstillingene han viser til kan stemme overens med bildet av islam i norske lærebøker. Ifølge Härenstam (2006:29-30) var det en lærebok som skilte seg ut ved å fremstille islam på en faktaorientert måte, samtidig som den fikk frem at islam kan tolkes på ulike måter ved at læreboken hadde et intervju med en kvinnelig svensk imam. Dette intervjuet viste at islam kan være forenelig med svenske verdier, og at islam endres ut i fra lokale og kulturelle verdier. Det er selvsagt ikke mulig for meg å si noe om utviklingen av lærebøkene, ettersom jeg kun analyserer bøker som anvendes i dag, men det er likevel mulig å se om de norske lærebøkene fremstiller kvinnesyn i islam, som noe som er forenelig med norske verdier, eller om de fremstiller kvinnesyn i islam som noe helt annerledes og virkelighetsfjernt.

Ann Midttun har nylig gjort en studie med tittelen: *”Biter og deler av islam”* som ble publisert i 2014. I denne studien har hun utført en lærebokanalyse av RLE-boka 8-10 som ble utgitt i 2013. Denne studien er rettet mot ungdomsskolen og religionsfaget RLE, men er likevel aktuell for min studie, ettersom hun undersøkte hvilke substansielle og meningsladede kunnskapsbiter som har blitt valgt ut eller utelatt i læreboken. Hun argumenterer for at det er en alt for tynn fremstilling av islam, og at denne fremstillingen har flere svakheter. Svakheterne hun peker på er blant andre at de hverdagslige og praktiske sidene ved å være muslim minimeres i fremstillingen av lærebøkene. Hun mener også at det blir lagt for liten vekt på sammenhengen mellom skrifttradisjoner, praksis og etikk, samt på mangfoldet som finnes blant muslimer. Dette er perspektiv som kan undersøkes nærmere i forhold til det

overordnede temaet i denne studien, for å se om religion- og etikk lærebøkene kan sies å inneha de samme svakhetene.

Det er også verdt å nevne her en eldre hovedoppgave som Anne Brunsvik Larsen utførte i 1983 ved Universitetet i Oslo. Tittelen på oppgaven er: *”Å presentere verdens religioner for elever i den videregående skole. Islam i tre lærebøker”*. Hensikten med studien var å undersøke om islam ble presentert objektivt og ut i fra sine egne premisser. Larsen analyserte de tre bøkene på to ulike måter. Den første analysen var en faglig innholdsanalyse, hvor hun hadde et sett med kriterier som skulle vise om fremstillingen var saklig dekkende. Her fant hun en del forskjeller mellom de tre bøkene på detaljnivå, men emnene som ble behandlet var stort sett var de samme. Larsen etterlyser flere aktuelle problemstillinger, da hennes funn viser at lærebøkene fremstiller islam på en tradisjonell måte, sett i lys av en kristen tradisjon. Den andre analysen var en språklig analyse, for å finne ut noe om underliggende holdninger til forfatterne. Hennes funn viser at det flere steder ble benyttet fremstillinger som kan fremme negative holdninger, samt implisitte og eksplisitte uttrykksformer. Selv om Larsens analyse er av en eldre karakter, er den allikevel av betydning for min studie, ettersom hennes faglige innholdsanalyse har likheter med min egen innholdsanalyse.

2.2 Presentasjon av publikasjoner til grunn for mine teoriperspektiv

Det er ulike publikasjoner og forskere som har vært viktige for denne studiens tematiske rammeverk som jeg i det følgende vil redegjøre for. For det første har Staffan Selander og Dagrun Skjelbred utgitt boken *”Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring”* (2004) som er en viktig kilde til informasjon om hvordan lærebøkene velges ut og anvendes i Norge. For det andre har Njål Skrunes sin publikasjon *”Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk”* (2010), samt Kari Repstad og Inger Margrethe Tallaksen sin innføringsbok *”Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene”* (2014) og Janet Hodgson, Wenche Rønning, Anne Sofie Skogvold og Peter Tomlinson sin forskningsrapport *”Vurdering under kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis”* (2010) vært sentrale for å bekrefte lærebokens viktige rolle i skolen, både i undervisningssammenheng og som planleggingsressurs. For det tredje har Bengt-Ove Andreassen sin innføringsbok *”Religionsdidaktikk”* (2010) gitt en innføring i religionsdidaktiske hovedspørsmål. Han gir

også en forklaring av hvordan religion presenteres i lærebøker, og viser til Ninian Smart sin dimensjonsmodell presentert i *"The World's Religions"* (1989). For det fjerde har Geir Winje sin forskningsartikkel *"Elevers lesing av bilder i RLE"* (2014) gitt belegg for å si noe om vurdering av bilder i lærebøkene og Kamil Øzerk sin bok *"Pedagogikkens hvordan nr. 2"* (2011) har gitt en oversikt over kriterier for lærebøker i tekstrike fag som er av relevans i denne sammenheng. De overstående publikasjonene har gitt meg mulighet til å si noe om lærebokens rolle og funksjon og presentasjon av religion i lærebøkene.

Når det kommer til en modell for religionsundervisning er det Robert Jackson sine bøker og forskningsartikler som *"The interpretive approach as a research tool: inside the REDCO project"* (2011) og *"Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief"* (2009) som har satt premissene.

Omkring forskning på feltet som omhandler islam i media har jeg først og fremst anvendt Cora Alexa Døving og Siv Ellen Kraft sin forskning *"Religion i Pressen"* (2013) og supplert teorien med Elizabeth Pole sin publikasjon *"Reporting Islam: Media Representations of British Muslims"* (2002), Yngve Benestad Hågvar sin innføringsbok *"Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse"* (2007), Stefano Allievi sin forskningsartikkel *"The Media' and 'Debates on Islam"* (2003) og Oliver Roy sin bok *"Globalized Islam. The Search for a New Ummah"* (2004).

Innenfor forskning som omhandler kjønn og religion er det først og fremst Jeanette Sky sin publikasjon *"Kjønn og religion"* (2007) og Ingvild Sælid Gilhus og Lisbeth Mikaelsson sin utgivelse *"Nytt blikk på religion: studiet av religion i dag"* (2001) som har vært sentrale for å vise til forventninger og oppfatninger omkring kjønn og religion. For å relatere disse generelle diskusjonene til islam har jeg lagt vekt på Leila Ahmed sin publikasjon *"Women and Gender in Islam: Historical Roots of a Modern Debate"* (1992) og Safet Bektovic sin vitenskapelige bok *"Islamsk filosofi. Baggrund, problemstillinger og moderne utfordringer"* (2011).

Det er i tillegg et par publikasjoner som ikke er dekket i teoridelen, men som jeg allikevel kommer til å nevne i den avsluttende drøftingen i masteroppgaven. For det første dreier dette seg om Paul Leer-Salvesen, Vigdis Hølen, Levi Geir Eidhamar sin innføringsbok *"Den andre: etikk og filosofi i skolen"* (2007), som legger vekt på at det er viktig for elevene å møte sin religion på en måte de vil kjenne seg igjen i, samtidig som de må få møte andre religioner og trostradisjoner enn sin egen i skolen. For det andre vil jeg kort nevne Dag Husebø sin doktoravhandling *"Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst"*

tilnærming til Religion, livssyn og etikk-undervisning. Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE” (2012), som argumenterer for at elevene må kjenne seg igjen i det som fremstilles i lærebøkene, og at det må åpnes opp for en mer praksisnær tilnærming til undervisningen om religioner. For det tredje vil Øystein Lund Johannessen sin teori om at religionsundervisningen må åpne opp for interreligiøs læring, hentet fra artikkelsamlingen ”*Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*” (2010), i Geir Skeie (RED), spille en rolle i drøftingen om læreres utfordringer i møte med religionslærebøkene.

2.3 Lærebokens rolle og funksjon

Ifølge Selander & Skjelbred (2004) anvendes læreboktekster i undervisningen som pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring. Repstad & Tallaksen (2014:111) peker på at lærebøkene er de viktigste bøkene i samfunnet, da de gir oss den grunnleggende kunnskapen alle i samfunnet bør inneha. Videre poengterer de at lærebøkene er viktige, ettersom de presenterer og representerer den informasjonen som elevene skal lære seg, og fordi elevene aktivt anvender lærebøkene. Det har blitt forsket en del på lærebøker i den senere tid i Norge. Ifølge Skrunes (2010:9) står læreboken fortsatt i en svært sterk posisjon i den norske skole. Denne teorien bekreftes i evalueringen av Kunnskapsløftet (Hodgson et al 2010:112), hvor funnene peker på at læreboka fortsatt er et viktig læremiddel, samtidig som den er betydningsfull som planeleggingsressurs for lærere. Midttun (2014:330) forklarer at læreboka er spesielt viktig i de fagene hvor lærere kan føle at de er faglig usikre, og hun peker på at dette kan gjelde i religionsfaget, og spesielt i undervisningen om ulike religioner. Selander & Skjelbred (2004:117) forklarer at en lærer som innehar gode kunnskaper om faget vil kunne unngå å stole blindt på lærebøkene, og denne læreren vil kunne anvende annet tilleggsmateriale for å få frem nyanser i undervisningen. En usikker lærer vil derimot være mer bundet til teksten.

Det fantes frem til juni 2000 et nasjonalt læremiddelsenter som godkjente alle lærebøker som skulle anvendes i den norske grunnskolen og i den videregående skolen. Dette eksisterer ikke lenger i dag, og lærebokforfattere står dermed relativt fritt i sin utforming av lærebøkene. Dette setter store krav til religionslæreren og skolens ledelse når det kommer til å vurdere hvilken lærebok som skal benyttes i undervisningen. Det er ikke bare det faglige som må vurderes, men også de pedagogiske kvalitetene til lærebøkene (Andreassen 2012:160). Dette er spesielt viktig med tanke på at lærebøkene ofte preger mye av undervisningen i et

fag. Midttun (2014:330) hevder at det er de nye vurderingsformene som er knyttet til de ulike kompetansemålene etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, som har ført til at lærebokens posisjon har styrket seg i undervisningen. Ifølge Andreassen (2012:171) er det kun relevant å vurdere elevenes fagspesifikke kompetanse etter det som står i læreplanene. Dette setter derfor føringer for lærebøkernes utforming og lærebokforfattere følger derfor stort sett lærerplanens oppbygging for å passe på å dekke de ulike kompetansemålene som elevene skal vurderes etter. Dette peker mot at lærebokforfatternes tolkning av lærerplanen sammenfaller med utformingen av lærebøkene.

Ifølge Selander & Skjelbred (2004:9) er et av kjennetegnene på læreboken at den legger vekt på å fremstille informasjon om verden som blir sett på som fundamental og betydelig i et samfunn. På denne måten fungerer de som et speilbilde av skolen og skolepolitikernes syn på verden og den er derfor et sentralt symbol på hva som forstås som kunnskap i skolen og storsamfunnets øyne. Lærebøkene er derfor ikke nøytrale i sin budskapsformidling, ettersom de har oppstått og inngår i ulike kulturelle og samfunnsmessige kontekster. Lærebokens funksjon er rettet mot at den skal formidle kunnskap. Tekstene i læreboken er et resultat av mange ulike hensyn som lærebokforfatteren må forholde seg til underveis. De er et produkt av ulike tolkninger, juridiske rammeverk, politiske og faglige debatter, kunnskap om målgrupper og tradisjoner fra forlag. Derfor mener Selander & Skjelbred (2004:9) at lærebøkene ikke kan regnes for å være nøytrale i sin budskapsformidling, ettersom de er et produkt av mange ulike diskurser.

Det er ifølge Selander & Skjelbred (2004:38) to ulike måter å fremstille de pedagogiske tekstene i lærebøkene på som bygger på ulike syn på læring. Den første måten ser på læring som en kumulativ prosess hvor det er fokus på at kunnskap er noe som skal huskes og gjengis. Dette mener han er et syn på læring som elevene ofte opplever som abstrakt og hvor elevene ofte føler at kunnskapen ikke har relevans utenfor skolens verden. I dette synet på læring fremstår lærebøkene som svært beskrivende og fokuset er rettet mot å konstatere hvordan noe *er* på en måte som er saklig, objektiv og avpersonifisert. Den andre måten gjenspeiler et mer konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på læring. Innenfor denne forståelsesrammen er fokuset lagt på å fremstille kunnskap med utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, samtidig som det legges opp til oppgaveløsning og logisk tenkning. Lærebokteksten vil ta utgangspunkt i problemstillinger, samtidig som teksten vil være tilrettelagt slik at den vil åpne opp for spørsmål og samarbeid blant elevene. Videre peker Selander & Skjelbred (2004:80) på tre hovedbruksområder for læreboka. For det første hevder

de at den brukes til kunnskapsformidling, både ved at læreren baserer forelesninger på denne, og ved at elevene anvender den som tilleggstoff til lærerens formidling. For det andre hevder de at elevene anvender lærebøkene til å løse både oppgaver og prosjekter. For det tredje mener forfatterne at den benyttes som et kontrolldokument, ved at elevene anvender den for å lese til prøver eller ved at læreren holder kontroll samtaler med elevene.

Øzerk (2011:150) har laget en liste med tolv kjennetegn på lærebøker som er tilpasset tekstrikke fag, slik som religion- og etikkfaget. Denne listen gir en god oversikt over viktige momenter i en lærebok. I denne sammenheng har jeg valgt å trekke frem fire punkter:

- 1) De er informerende og beskrivende, dvs. deskriptive.
- 2) De gir informasjon om en eller flere ting og hendelser.
- 3) Det er forklarende tekster med en rekke prinsipper, regler og drøftninger.
- 4) De viser en rekke generaliseringer.

Disse fire punktene vil jeg trekke frem i den avsluttende drøftingen av mine funn fra analysen for å se om det er noen av momentene som går igjen i lærebøkene for religion- og etikk.

En viktig del av lærebøkene er knyttet til bruken av bilder og hva disse bildene formidler til elevene. Ifølge Winje (2003:10) er det tre kriterier som er viktige når en skal vurdere bildene om religion som anvendes i lærebøkene. For det første må bildene kunne representere den tilhørende religionen. For det andre må bildene være mulig å tolke for elevene og for det tredje er bildene nødt til å ha en relevans i forhold til lærerplanens innhold. Det er ikke bildene i religionslærebøkene som er mitt fokus, men dette er allikevel av relevans for min studie da bildene fremhever deler av teksten.

2.4 Opplæringsloven og Kunnskapsløftet (2006)

I forskrift til opplæringsloven formålsparagraf 1-3 blir det slått fast at opplæringen i den videregående skole «skal vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Lovdata:2015). Det blir videre forklart at læreplanverket for Kunnskapsløftet består av den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringen og læreplanene for de ulike fagene (Lovdata:2015). Både opplæringsloven og lærerplanverket setter dermed rammene for lærer og elev i skolen.

Det å lære om kjønn og kjønnsroller er en sentral og viktig del av religion- og etikkfaget, som spesifikt blir omtalt i lærerplanen til faget. I lærerplanens beskrivelse av fagets formål blir faget karakterisert som «et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag» (LK06). I denne delen blir det ikke sagt noe eksplisitt om at å lære om kjønn og kjønnsroller

er viktig, men det blir lagt vekt på at faget skal være kunnskaps- og holdningsdannende. Videre beskriver lærerplanen at toleranse er viktig for å skape en fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn (LK06). Faget skal bidra til å øke elevens kunnskaper, samtidig som eleven skal lære å respektere andre religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder, ikke bare på et lokalt plan, men også nasjonalt og globalt (LK06). I denne sammenhengen blir kjønn og kjønnsroller en viktig del av faget, noe som også nevnes mer spesifikt i kompetansemålene. Under hovedområdet "Islam og en valgfri religion" står det beskrevet at et av målene for opplæringen er at: «eleven skal kunne drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller» (LK06). Det er ikke beskrevet hva som bør inngå i undervisningen om kjønn og kjønnsroller, men kjønn og kjønnsroller er et hovedtema, ettersom det er gjenstand for et eget kompetansemål.

Lærerplanen beskriver også de grunnleggende ferdighetene som er viktige innenfor alle skolefag. Av betydning for min studie er de grunnleggende ferdighetene innenfor lesing og skriving. Læreplanen fremlegger for det første at «Å kunne uttrykke seg skriftlig i religion- og etikk innebærer å formulere kunnskaper og refleksjoner slik at de blir tydelige både for eleven selv og for andre» (LK06). For at eleven skal lære å tilegne seg disse ferdighetene, er læreboken et viktig redskap. Det er derfor viktig at lærebøkene inneholder nyansert informasjon slik at eleven kan tilegne seg nok kunnskaper til å reflektere over ulike tema. For det andre vektlegger læreplanen at «Å lese dreier seg også om å oppfatte problemstillinger, avdekke argumenter og identifisere hovedsynspunkter i ulike tekster, bearbeide og vurdere informasjon». Det fremkommer av dette at en betydningsfull del av undervisningen er relatert til at eleven skal lære seg å vurdere informasjon. Dette er av stor betydning i forhold til lærebøkene, ettersom lærebøkene, slik vi har sett tidligere, ikke er nøytrale i sin budskapsformidling. De har oppstått, og inngår i ulike kulturelle og samfunnsmessige kontekster (Selander & Skjelbred 2004:9). Det er derfor avgjørende at eleven blir lært opp til å reflektere og vurdere informasjon.

2.5 Presentasjon av religion i lærebøkene

Slik det tidligere ble pekt på, eksisterer det ikke lenger et nasjonalt godkjenningsorgan for lærebøker. Lærebokforfattere står dermed forholdsvis fritt i utformingen av lærebøker i religion- og etikkfaget. Det er ikke fastsatt hvilke emner lærebøkene i faget skal inneholde, men da lærebøkene ofte er tilpasset læreplanen, blir ofte kompetansemålene fra læreplanen dekket i lærebøkene. Hva som blir beskrevet og hva det blir lagt vekt på, er derfor opp til

lærebokforfatterne å avgjøre. Under hovedområdet «Religionskunnskap og religionskritikk» i læreplanen for religion- og etikk står det skrevet at eleven skal få «en helhetlig og balansert forståelse av de enkelte religionene». Dette er en stor utfordring for religionslæreren, da det alltid vil finnes nyanser til det en velger å presentere. Lærebøkene bygger i dag på Ninian Smart sin dimensjonsmodell, og det er denne fremstillingen av religion som møter eleven i den videregående skole. Dimensjonsmodellen gjenkjenner syv aspekter som er beskrivende for religion. Ifølge Smart (1989:12-21) består alle religioner av en lære, myter og fortellinger, ritualer, opplevelser, etikk, sosial organisering samt kunst og materielle uttrykk. Smart (1989:12-21) mener at alle religioner innehar alle dimensjonene, men at de er representert i ulikt omfang i de forskjellige religioner. Religion i lærebøkene blir presentert som et system slik at det skal være lettere for eleven å se hva religion omfatter. Andreassen (2012:91) forklarer at dimensjonsmodellen viser til en bred og nøytral forståelse av religion, og hevder at dette var bakgrunnen for at tilnærmingen til religion i ulike dimensjoner også ble valgt som en bakgrunn for lærebøkene i religion- og etikk.

2.6 Robert Jackson sin fortolkende tilnærming til religionsundervisning

Den engelske forskeren Robert Jackson har utviklet en fortolkende tilnærming til religionsundervisning og til fremstilling av religion, som har betydning for hvordan lærebøker presenterer religion, og for hvordan undervisning om religioner skal foregå. Hans fokus er rettet mot hvordan skolen og undervisningen i religionsfaget bør møte utfordringen knyttet til det pluralistiske samfunn. Dette er betydningsfullt i multikulturelle samfunn, slik som Norge, ettersom religionsundervisning ikke lenger kan tilpasses en enkelt konfesjon, men må favne ulike religioner og livssyn. Ifølge Jackson (2011:191) blir fremstillingen av religion i den vestlige verden preget av at religion blir presentert som homogene systemer med utgangspunkt i religionenes kjerne eller essens, og at de deretter blir presentert som faste strukturer. Han er kritisk til at religioner blir presentert som stereotype systemer og etterlyser et kritisk blikk på selve fremstillingen av religioner. Den fortolkende tilnærmingen er en metode lærere kan anvende i undervisning, eller lærebokforfattere kan benytte seg av i fremstillingen av religioner i lærebøker, som kan påvirke elevenes forståelse av ulike religiøse tradisjoner. Det overordnede målet med metoden er, ifølge Jackson, (2009:1) å øke elevers kunnskaper og forståelse om ulike religioner, uten å fremme eller undergrave religiøs tro. Metoden tar hensyn til mangfold innenfor religioner, så vel som mellom dem, og åpner opp

for interaksjon mellom religion og kultur. Metoden får også frem at religion og kultur kan endre seg over tid og sted, og at det finnes ulike syn på hva en religion er.

For å klare å åpne opp for disse aspektene er det viktig at prinsippene *representasjon*, *tolkning* og *refleksivitet* blir vektlagt. Jackson (2011:2) argumenterer for at de må bli dekket ved å fokusere på tre nivåer: *tradisjon*, *gruppe* og *individ*. *Tradisjonsnivået* er den bredeste kategorien og framstiller religiøse tradisjoner. Dette innebærer at alle islamske retninger kategoriseres under dette nivået. Jackson erkjenner at det ikke er mulig å få en full forståelse av mangfoldet innenfor en religiøs tradisjon, men argumenterer med at dette ikke er problematisk, ettersom vi hele tiden vil bygge på vår tidlige forståelse og derfor øke vår innsikt. En diskusjon av hovedelementene innenfor religiøse tradisjoner vil best passe inn under dette nivået (Jackson 2011:2). *Gruppenivået* blir symbolisert ved sekteriske grupper innenfor religionen, som for eksempel shia- eller sunni- muslimer, men nivået kan også være knyttet til etnisk gruppetilhørighet. Jackson argumenterer for at et prosjekt eller et arbeid om en muslimsk familie vil være representativt for dette nivået. *Individnivået* fokuserer på å få frem tanken om at hvert eneste individ er unikt. På dette nivået er det personlige historier fra tilhørere av religionen som er i fokus. Personlige historier vil, ifølge Jackson, (2011:2) være med på å bryte ned stereotypier. Han peker på forskning som hevder at elever tilhørende ulike trostradisjoner, ofte ikke kjenner seg igjen i det som beskrives i lærebøker, og mener derfor at ved å få frem et individperspektiv i undervisningen vil dette kunne bidra til å gi disse elevene en stemme.

Det er nødvendig å forklare *representasjon*, *tolkning* og *refleksivitet* litt nærmere for å forstå den fortolkende metoden til Jackson på et dypere plan. For det første nevner Jackson (2009:2) *representasjon* som et viktig område for å forstå ulike religioner. Som nevnt over er han kritisk mot å fremstille religion som homogene systemer, og bakgrunnen til dette er at når religion blir presentert på en slik måte, er det en tendens til at det som blir fremstilt ikke korresponderer med erfaringen en religiøs aktør opplever som sin religion. Fokuset bør derfor ligge på å fremstille individuelle tilhengere av religionen, studert i sin kontekst, sett i lys av religionenes overordnede systemer. Ved å se på samspillet mellom individer, grupper og tradisjoner vil en få et innblikk i religionenes komplekse mangfold (Jackson 2009:2). For det andre handler Jackson sin fortolkende tilnærming til religion seg om begrepet *tolkning*. Ifølge Jackson (2009:3) er målet med denne tilnærmingen at elever skal lære seg å forstå det religiøse språket, så godt det lar seg gjøre, slik en fra innsiden til en religiøs tradisjon oppfatter det. For å få til dette er det viktig med sammenlikning og kontraster mellom

innsiden og utsiden. Dette må bli gjort ved å tilføre *representativitet* slik det ble forklart over, og ved å bevege seg både fra et faglig innenfra og utenfra perspektiv i forhold til religiøse tradisjoner. Å både bevege seg mellom et faglig innenfra og utenfra perspektiv er en utfordring for religionslæreren, ettersom et faglig utenfra perspektiv forutsetter at læreren forsøker å avdekke de historiske hendelsene innenfor en religion på en mest mulig korrekt måte. Dette kan, av noen elever, oppleves som spenningsfylt. Samtidig vil et faglig innenfra perspektiv kreve en stor evne til innlevelse og evne til empati (Andreassen 2012:104). En lærer vil alltid måtte gjøre visse valg i undervisningen og må utelate noe, men slik Jackson påpeker, er det ikke problematisk, ettersom forståelsen for religion vil allikevel øke. Det tredje viktige begrepet i Jackson sin metode omhandler *refleksivitet*. Det er av stor betydning for forståelsen av religioner, mener Jackson, (2009:4) at elevene ikke kun lærer kunnskaper om ulike religioner, men at elevene får reflektere over resultatet av den nye kunnskapen i forhold til den tidligere forståelsen av religion.

De tre prinsipper *representasjon*, *tolkning* og *refleksivitet* henger sammen og spiller på hverandre når det kommer til de ulike nivåene knyttet til *tradisjon*, *gruppe* og *individ*, og det er en måte for elevene å se at religion ikke er noe evig og uforanderlig, men at det er stor variasjon innad i de religiøse systemer. Ved å fremstille religion på denne måten blir den tradisjonelle fremstillingen av religion som noe statisk og uforanderlig utfordret. I mitt eget arbeid vil Jackson sin teori være av stor betydning, da jeg er opptatt av hvordan mangfoldet innenfor kvinnesyn i islam fremkommer i lærebøkene, og på hvilke områder lærebøkene åpner opp for perspektiver knyttet til *individ*, *gruppe* og *tradisjon*. Elevens ene til å reflektere over ulike religioner vil blir utfordret ved å anvende den fortolkende tilnærmingen, noe som vil gi eleven bakgrunn for å møte andre fremstillinger av i islam, slik som vi for eksempel møter i pressen.

2.7 Islam i den norske pressen

Årsrapporten til Integrerings- og mangfoldsdirektoratet i 2009 påviste at islam og muslimer nevnes like mye som den daværende statsministeren Jens Stoltenberg i pressen (IMDI:2009). Dette beviser at Døving & Kraft sin forskning (2013:9) som fastslår at religion i pressen har gått fra å være et lite aktuelt tema for offentlig debatt, til å bli et tema som tydelig blir vektlagt i pressen siden millenniumskiftet, er troverdig. Temaene som er aktuelle for debatt er alt fra krig og ekstremisme, innvandring og integrering til identitet og verdier. Det er ikke bare islam som blir omtalt, men det er i hovedsak islam som gjentagende får en negativt ladet

fremstilling. (Døving & Kraft 2013:123). Det er pressen som står som den viktigste informasjonskilden om islam og muslimer til de fleste nordmenn (Døving & Kraft 2013:125). Mediebildet spiller en stor rolle når det kommer til å påvirke en befolknings forestillinger og holdninger. Dette viser Pole (2002:240, 250) sin forskning gjennomført på den britiske befolkningen. Hennes resultat viser at det er en nære sammenheng mellom representasjonen av islam i pressen og oppfatninger om islam i opinionen. Et særtrekk ved mediene er at det er først og fremst sensasjonelle saker som blir dekket. Det vil si at når det kommer til fremstillingen av islam i mediene, blir religionen synliggjort gjennom sensasjonelle hendelser. Hågvar (2007:52) viser at det er en viktig relasjon mellom det som blir ansett for å være sensasjonelt og det som blir ansett som hverdagslig, ved at presentasjonen av saker som avviker fra det som anses som normalt, samtidig bekrefter det normale. For at noe skal fremstå som et avvik, er det nødvendig at leseren har en kompetanse om det normale, noe som forutsetter en kulturell kompetanse. Når en sak blir lagt frem i media som omhandler et sensasjonelt eller avvikende fenomen knyttet til islam, er det ikke med sikkerhet at leseren innehar denne kulturelle kompetansen. Om leseren ikke innehar denne kompetansen, vil ikke leseren kunne se at saken er en motsats til hva som blir regnet som «normal islam». Dette betyr at for at det sensasjonelle skal kunne bli sett på som avvikende fra normal muslimsk praksis, kreves det visse kunnskaper om islam eller kjennskap til muslimer, ellers kan holdninger og forestillinger bli påvirket i den retningen at det sensasjonelle blir ansett som det normale. Pressen er dermed en viktig faktor når det kommer til å rapportere og skape et bilde av virkeligheten, men dette bildet er ikke alltid passende med det hverdagslige.

Døving & Kraft (2013:126-127) hevder at når islam blir omtalt i den norske pressen er hovedtyngden på temaer som omhandler integrering og terror. Samtidig påpeker de at det er en viktig sammenheng mellom det norske samfunnets verdisyn og islam i pressebildet. Som eksempel på verdier som er viktige for det norske samfunnet og som kan kollidere med en norsk kjerneverdi viser de til kjønnsrelaterte temaer. De viser at flere muslimske miljøer har en kulturell praksis som fremmer kjønnssegregering, og at dette bryter mot den norske likestillingstanken. De hevder at dette er en forklaringsfaktor på hvorfor interessen for islam er så stor i pressen, men presiserer at det ikke er den eneste, ettersom de fleste religioner og trossamfunn i Norge bygger på patriarkalske systemer som bryter med likestillingstanken.

Debatter som knyttes til kvinnesyn i islam, og som begge har fått mye presseomtale, er de såkalte hijab-debattene i norsk presse som preget den offentlige diskursen både i 2004 og 2009. Den første hijab-debatten kom som en følge av at den franske staten innførte et forbud

mot å bære hijab i den offentlige skolen, mens den andre hijab-debatten omhandlet retten til bruk av hijab som en del av den norske politiuniformen (Døving & Kraft 2013:131). Allievi (2003:331) mener at hijab-debattene er forbausende med tanke på vestlige liberale prinsipper, og presiserer at det ikke engang burde være et spørsmål om retten til å bære hijab, ettersom tanken om frihet er overbærende i den liberale tankegangen. Kritikken av hijab har på tross av de liberale kleskoder som eksisterer i de vesteuropeiske landene fått en stor plass i den offentlige diskurs. Døving & Kraft (2013:131) peker på to grunner til hvorfor interessen rundt anvendelsen av hijab er stor i pressen. For det første rører hijaben ved den norske tanken om likestilling mellom kjønnene, og for det andre berører den prinsippet om sekularisme, som ifølge Døving & Kraft (2013:131) er særdeles viktig for det norske samfunn. Det er mulig å spore ulikheter mellom de to debattene som er av interessant karakter. Den første debatten bar preg av en likestillingsdiskurs hvor fokuset var rettet mot argumentasjon som fremstilte hijab som et symbol på «kollektiv makt (press fra patriarkalske miljøer) vs. individuell frihet, tvang vs. valg og usynliggjøring vs. synliggjøring» (Døving & Kraft 2013:132). Den andre debatten fikk preg av å være en debatt hvor fokuset ble rettet mot «enhet vs. mangfold i statlige organer, om sekularitet og nøytralitet, om nasjonal identitet og flaggingen av denne» (Døving & Kraft 2013:133). Etter hvert gikk den andre debatten over til å omhandle integrering og islam, spesielt etter Siv Jensen innførte begrepet *snikislamisering* (Døving & Kraft 2013:134). Selv om likestillingsdiskursen opprinnelig ikke var like tydelig i 2009-debatten, kom den etter hvert frem i pressens søkelys. Det interessante i denne forstand, er at flere av debattantene denne gangen var hijab-brukere som selv definerte seg som feminister. Islam ble igjennom disse stemmene fremstilt som forenelig med sekulære prinsipper som den norske stat er bærer av. Mange av de muslimske feministene argumenterte for at kvinners rettigheter er et budskap som blir fremmet i Koranen og i hadith-fortellingene. På denne måten fikk muslimske feminister en stemme i den norske pressen som ikke tidligere hadde vært like tydelig (Døving & Kraft 2013:134).

Døving & Kraft (2013:127) hevder at et problem med pressen sin fremstilling er at det ikke alltid blir skilt mellom islam og muslim, og at den enkelte muslim ofte fremstår som en representant for en enhetlig gruppe. Dette sammenfaller med en tidligere studie utført av Roy, (2004:124) som viser at muslimer i Europa ofte blir omtalt som en nyetnisk gruppe. Han forklarer at begrepet muslim ofte blir anvendt for å referere til en religionsbestemt kultur, og ikke til å referere til et individs religiøsitet. Dette viser han er problematisk, da kategorien muslim på denne måten blir anvendt som en etnisk betegnelse, og dette fører med seg en

forståelse om at alle muslimer tilhører den samme kulturen, uavhengig av hvilket land en kommer ifra. Når en setter muslimer i en slik bås, bidrar dette til å dekke over individualitet og mangfold blant muslimer. Denne etnifiseringen av muslimer i den norske pressen har, som Døving & Kraft (2013:128) påpeker, blitt betydelig redusert i de seneste årene, og de relaterer denne nedgangen til en økt kunnskap om og interesse for islam blant norske journalister, samtidig som det har kommet til flere muslimske bidragsytere som er med på å nyansere bildet.

Det er allikevel verdt å legge merke til at den økte kunnskapen blant norske journalister, fører med seg et økende antall saker i pressen knyttet til islam (IMDI:2009). Det er ifølge Døving & Kraft (2013:128) to ytterpoler som går igjen. På den ene siden er det en stor interesse for den liberale muslim, mens det på den andre siden er en stor interesse for den konservative muslim. Polarisering og det sensasjonelle blir ofte trukket frem som saker pressen legger vekt på, noe som fører til at det er en stor mellomgruppe muslimer som ikke har plassert seg i en spesiell gruppe, og som det derfor nesten aldri blir publisert noe omkring. Når fokuset ligger i å fremstille det konservative og liberale, samtidig som det sensasjonelle, hevder Døving & Kraft (2013: 130) at islam fungerer som et negativt speilbilde for et sett med verdier som er definert som norske. På denne måten blir islam noe som er avvikende og motsatt av hva som blir regnet som norsk. Døving & Kraft (2013:141) sine funn peker mot at det er en tendens i pressen til å fremstille religion som noe negativt når religion blir omtalt som et generelt fenomen, mens det oftere er en positiv vinkling på religion når religionen blir presentert fra et enkelt individs perspektiv.

2.8 Kjønn og religion

En av de mest betydningsfulle faktorene i samfunnet når det kommer til hvordan kjønn oppfattes og realiseres, er religion. For å forstå begrepet kjønn, er det ifølge Sky (2007:8) viktig å se på to faktorer. På den ene siden er kjønn noe som er medfødt, det er biologisk gitt. På den andre siden følger oppfatninger om kjønnetes innhold med det sosiale kjønn. Disse oppfatningene som blir skapt og vedlikeholdt i kulturen. Det eksisterer ofte sterke kjønnsnormer i mange religioner. Ifølge Gilhus & Mikaelsson (2001:146) foregår religiøs formidling av kjønn i symboler og myter, og i fortolkninger av disse. Samtidig blir kjønnsnormer reflektert i rituell og organisatorisk kjønnsdifferensiering. Religiøse verdensbilder og dogmer er derfor en viktig faktor som influerer på kjønnsidentitet og kjønnsroller i samfunnet. Gilhus & Mikaelsson (2001:146) hevder at dersom det ikke

eksisterer en historisk-kritisk bevissthet omkring kjønn, vil sosiale relasjoner bli tolket som at de er bestemt av naturen eller guddommen. De presiserer (2001:146) at kvinner ikke har vært undertrykt gjennom historien på grunn av naturgitte forutsetninger, men det er de sosiale og historiske forhold som har vært med på å prege dette. Det er på dette området at religionsvitenskapelig kjønnsforskning har stor allmennkulturell betydning, ettersom den bidrar til å vise hvordan kjønn formes kulturelt og sosialt. Sky (2007:8) hevder at om vi ser på oppfattningene om kjønnenes innhold med et historisk perspektiv, vil resultatet være at kjønn ikke er noe statisk og stabilt, men at det er noe som er produsert og kontekstuell tilpasset.

Et eksempel på at kjønnenes innhold er produsert og kontekstuell tilpasset innenfor den islamske tradisjonen, finner vi i Leila Ahmed (1992:42-43) sin fremstilling av kvinners rettigheter før islam på den arabiske halvøya, og i Bektovic (2012:200) sin teori om hvorfor muslimske kvinner ble undertrykt i islam. Ahmed (1992:42-43) gir konkrete eksempler på at kvinner før islam hadde rettigheter på mange områder, som forsvant ved islams opphav. Eksempelet om Khadija, som var profetens første hustru, er hennes sterkeste argument for dette. Khadija var en velstående enke som gav profeten Muhammad arbeid. Det var Khadija som fridde til Muhammad, og hun var hans eneste kone frem til hennes død. Hun blir fremstilt som en enestående støttespiller, og hennes tiltro til Muhammad skal ha spilt en viktig rolle for spredningen av islam. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at Khadija sin økonomiske selvstendighet, hennes frieri uten en mannlig verge og hennes monogame ekteskap, er elementer som stammer fra tiden før islam. Dette, hevder Ahmed, (1992:42-43) beviser at kvinner før islam hadde betydelige rettigheter. Bektovic (2012:200) hevder at det var den kontekstuell tilpassede patriarkalske samfunnsoppbyggingen som var en vanlig samfunnsmodell i den arabiske verden, og at denne modellen har vært kvinneundertrykkende, i ulike variasjoner, innad i de ulike islamske samfunnene. Han peker på at det er de tradisjonelle muslimske lærde og politiske autoritetene som har rettferdiggjort denne samfunnsmodellen ved å utforme og rettferdiggjøre islams religiøse tekster og normer i sharia. Ifølge Sky (2007:9) er religionenes hellige tekster sjelden kjønnsnøytrale, og det er derfor mulig å bruke disse tekstene til å rettferdiggjøre kjønnenes roller og rettigheter. Mange som arbeider med islamforskning i dag, beskjeftiger seg med hvordan en kan tolke skriftene og normene annerledes, slik at like rettigheter kan bli gitt til begge kjønn i dagens muslimske samfunn.

2.9 Oppsummering av de viktigste teoriperspektivene

Dette kapitlet har fremstilt de ulike perspektivene som vil være viktige i denne studiens siste del, hvor resultatene av analysen vil bli sett i lys av teorien. I den forstand er det enkelte perspektiver som vil være av større betydning enn andre, og de vil bli anvendt som et drøfteverktøy. For det første, vil teoriene knyttet til læreboksforskningen være av stor relevans når det kommer til drøftningen av hvilke implikasjoner mine funn har for religionslærebøkene. For det andre, vil jeg trekke frem Jackson sin fortolkende fremstilling av religion som en modell for hvordan lærebøkene og religionsundervisning kunne vært fremstilt i norske lærebøker, og anvendt i undervisningen av norske lærere for å få frem mangfold knyttet til kvinnesyn i islam. For det tredje, vil fremstillingen av islam i pressen være en interessant vinkling når det kommer til å se denne fremstillingen i lys av lærebøkens fremstilling. Jeg vil også trekke inn funn fra tidligere forskning for å se om disse kan bekrefte eller avkrefte mine egne funn.

3 Metode

Dette kapittelet omhandler den forskningsmetodiske tilnærmingen, og mine begrunnelser for denne. Samtidig legger dette kapittelet grunnlaget for det kommende kapittelet, som behandler selve analysen av dataene. Sosiologen Vilhelm Aubert (1985:196) forklarer metode på denne måten: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder». For å undersøke problemstillingen i denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign. Metoden som er anvendt er en kvalitativ innholdsanalyse. For det første har jeg gjennomført en innholdsanalyse av de tre lærebøkene som blir anvendt i religion- og etikkfaget i videregående skoler i dag. For det andre har jeg gjennomført en analyse av religionsvitenskapelige kilder. Sagt med andre ord, har jeg analysert primærkilder i lys av en religionsvitenskapelig tradisjon, og satt disse opp mot hverandre. Bakgrunnen for valget av forskningsmetode, er at denne metoden vil kunne bidra til å gi de beste svarene i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålet i denne studien, da jeg ønsker å sette lys på innholdet i lærebøkene vurdert ut i fra den norske akademiske tradisjonen. Ønsket om å tilføre noe nytt innenfor den religionsdidaktiske tradisjonen knyttet til lærebokforskning og tiden til disposisjon, førte til at valget falt på gjeldende metode. Det finnes en rekke analysemetoder å velge blant, men fordi denne studien tar for seg lærebøkens fremstilling av et spesifikt emne, i forhold til hva religionsvitenskapelig litteratur på området forteller, falt valget naturlig på en innholdsanalyse. Det ble derfor metoden for å besvare min overordnede problemstilling «*Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religion- og etikkfagets lærebøker for den videregående skole?*» og mitt forskningsspørsmål «*Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religionsvitenskapelig litteratur?*».

Så vidt meg bekjent, er det ikke gjort en studie som kun fokuserer på lærebøkene i religion- og etikk sin fremstilling av kvinnesyn i islam tidligere, temaet har kun så vidt blitt sett på av Samdal (2013), men dette var en undersøkelse om lærebøkens fremstilling av islam, sett i forhold til unge muslimers tro, og ikke kun en studie av lærebøkens innhold knyttet til kvinnesyn i islam. To av lærebøkene hun analyserte har i tillegg kommet ut i nye, reviderte utgaver, og det er disse reviderte utgavene som har vært gjenstand for min analyse. Min forskning vil derfor kaste lys på innholdet knyttet til kvinnesyn i islam i lærebøkene og vil kunne peke på eventuelle forbedringsmuligheter når det gjelder innholdet i lærebøkene.

3.1 Utvalget: Tre lærebøker

De tre lærebøkene som har vært gjenstand for min innholdsanalyse i denne studien er: *I samme verden*, skrevet av forfatterne Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Elisabeth Steineger, utgitt i 2013, *Tro og Tanke*, skrevet av Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor, utgitt i 2014 og *Eksistens*, som er skrevet av Camilla Fines Aronsen, Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker, utgitt i 2008. *I samme verden* og *Tro og Tanke* er begge oppdaterte og reviderte versjoner tilpasset lærerplanen LK 06, mens *Eksistens* (utgitt i 2008) er skrevet til LK06, men den har ikke kommet med en ny og revidert utgave per dags dato. Alle de tre lærebøkene har nettressurser tilgjengelig for lærer og elever. Disse nettressursene er ikke med i min analyse. Min begrunnelse for å velge bort nettressursene er for det første oppgavens omfang. Det har vært nødvendig å gjøre visse bortvelgelser for å holde meg innom studiens ramme på 30 studiepoeng. For det andre er det få steder hvor det blir henvist til nettressursene i lærebøkene. Nyere forskning viser også at lærebøkene fortsatt står meget sterkt i norsk skole (Skrunes 2010:15), spesielt i de fagene der hvor læreren kan føle seg på utrygg grunn, slik som i undervisning om forskjellige religioner (Midttun 2014:330). Det var derfor naturlig for meg kun å fokusere på lærebøkens innhold, da disse er sentrale hjelpemidler i religion- og etikkfaget. Selv om lærebøkene er multimodale tekster, hvor ulike elementer som tekst og bilde er med på å skape mening for leseren, vil mitt fokus i innholdsanalysen først og fremst ligge på selve brødteksten som tar for seg kvinnesyn i islam. Der hvor bilder er med på å understreke sentrale poeng, vil jeg allikevel nevne disse.

3.2 Analyse av lærebøkene

Det finnes flere mulige analysemetoder som kan anvendes for å se på en læreboktekst, men fordi fokuset mitt var rettet mot innholdet i tekstene og den kunnskapen tekstene gir til elevene, falt valget av analysemetode på det som ligger nærmest det Skrunes (2010:74) karakteriserer som en «analyse av kunnskapsinnholdet i læreboka» og det Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011:173) kaller en «analyse av meningsinnhold». Skrunes (2010:74) forklarer videre at en kunnskapsanalyse kan fokusere på om innholdet samsvarer med læreplanen, om innholdet korresponderer med faglitteratur på feltet eller på hvordan kunnskap kan tilrettelegges gjennom forenkling. I min undersøkelse er ikke fokuset lagt på å vise hvordan kunnskapsinnholdet tilrettelegges gjennom forenkling, men hvordan innholdet korresponderer med faglitteraturen.

En av utfordringene ved å arbeide med kvalitative data som skal analyseres er ifølge Cohen, Manion & Morrison (2011:559) å redusere en stor mengde data ned til en overkommelig størrelse. Videre skriver han at datareduksjon er et nøkkelelement i denne prosessen. I denne sammenheng er det de tre lærebøkens tekster som har vært mitt datamateriale og det er disse tekstene jeg har brutt ned til overkommelige størrelser. Ifølge Johannessen et al. (2011:173) er det viktig i den første fasen av en innholdsanalyse at forskeren blir kjent med materialet og danner seg et helhetsinntrykk av dette. Dette gjorde jeg ved å lese igjennom tekstene knyttet til kjønn og kjønnsroller i islam i de tre lærebøkene gjentatte ganger. Det andre steget i min analyseprosess sammenfaller med det Johannesen et al. (2011: 174) betegner som koding. Det handler om å finne meningsbærende elementer i teksten. Jeg har valgt å kalle denne prosessen for kategorisering av teksten, ettersom det egner seg bedre i denne sammenheng. Dette gjorde jeg ved å lage et skjema over hver enkelt lærebok, for deretter å skrive ned sentrale temaer fra tekstene. Jeg foretok deretter en sammenlikning av bøkene for å se om det var noen av temaene som gjentok seg. Ekteskap, skilsmisse og klesdrakt var temaer som var gjennomgående og ble derfor de temaene jeg valgte å fokusere på. Omskjæring av kvinner ble kun nevnt i læreboken *I samme verden*, så valget om å analysere dette temaet falt derfor bort, selv om det også er et viktig tema knyttet til kvinnesyn i islam. Det siste steget i kategoriseringen sammenfaller med det som Kvale & Brinkmann (2009:209) karakteriserer som begrepsstyrt koding. Det vil si at jeg opererte med kategoriene ekteskap, skilsmisse og klesdrakt etter gjennomlesning av lærebøkene, og deretter kategoriserte jeg tekstutdrag etter innhold, knyttet til de overordnede temaene.

Det siste steget i arbeidet med analysen omhandlet selve fremstillingen. Resultatet fremkommer i denne studiens analysekapittel. Det var litt usikkerhet knyttet til hvordan jeg skulle fremstille dette materialet. Det spørsmålet jeg stilte var om jeg skulle presentere analysen av lærebøkene først, eller analysen av de religionsvitenskapelige kildene. Valget falt på en tematisk fremstilling, med ekteskap først, deretter skilsmisse og til sist klesdrakt. Lærebøkens fremstilling av de overordnede kategoriene presenteres først, deretter den religionsvitenskapelige fremstillingen. Valget falt på denne fremgangsmåten, ettersom problemstillingen i denne studien hovedsakelig knytter seg til lærebøkene, og fordi det var analysen av lærebøkene som var utgangspunktet for temaene i analysen av de religionsvitenskapelige kildene. Det er analysen av lærebøkene og av de religionsvitenskapelige kildene som legger grunnlaget for drøftingen i kapittel 5.

3.3 Religionsvitenskapelige kilder som rammeverk

I tillegg til en innholdsanalyse av kvinnesyn i islam i de tre lærebøkene, har fokuset vært rettet mot en innholdsanalyse av religionsvitenskapelige kilder for å undersøke hvordan faglitteraturen fremstiller kvinnesyn i islam. Dette innebar i praksis at jeg gikk systematisk gjennom tidligere forskning som var utgitt innenfor tematikken rundt temaene ekteskap, skilsmisse og klesdrakt i islam, og dermed gransket jeg kildene for å finne frem til gyldige konklusjoner. Et av hovedtrekkene i en innholdsanalyse er ifølge Befring (2007:51) at den vil kunne oppsummere sentrale funn, teorier og konklusjoner knyttet til emnet som studeres. I forhold til mitt forskningsspørsmål samsvarer dette med å kartlegge eksisterende forskning knyttet til de ulike temaene ekteskap, skilsmisse og klesdrakt, for å se hva forskningen sier, og hvilke funn som står sentralt. På bakgrunn av at det er et svært bredt forskningsfelt, var det derfor nødvendig å gjøre enkelte valg for å avgrense denne studiens omfang. Valget falt på å avgrense de religionsvitenskapelige kildene til å omhandle religionsvitere rådende i den norske akademien, fordi disse har vært med på å forme den offentlige diskurs i Norge om kvinners stilling i islam. Mitt ønske var å undersøke om det er et vitenskapelig hold i lærebøkene, og den naturlige inngangen til dette var for meg å undersøke de kildene som lærebøkene oppgir i sin litteraturhenvisning. Problemet med denne innfallsvinkelen var at lærebøkene ikke angir kilder i de trykte utgavene, noe som gjorde at jeg ikke kunne vurdere deres vitenskapelige hold på denne måten. Bøker publisert innenfor den norske akademien går mer i dybden på ulike temaer enn de lærebøkene har mulighet til å gjøre, og på den måten kan det sies at de gir et mer reflektert, sammensatt og korrekt bilde av kvinnesyn i islam enn de norske lærebøkene. Dette er årsaken til at de religionsvitenskapelige kildene har blitt anvendt som en ramme for å belyse min analyse av lærebøkene, og fordi de religionsvitenskapelige kildene vil være med på å sette et kritisk søkelys på lærebøkene.

3.4 Styrker og svakheter ved denne studien

En forskningsmetode vil alltid kunne by på styrker og svakheter. Skrunes (2010:109) påpeker at ved en innholdsanalyse er det en hovedutfordring som er viktig å tenke over, og det er faren for at forskerens subjektive interesse virker overstyrende på den objektivt beskrivende analysen (Skrunes 2010:109). Altså at forskeren kun vil presentere det som bekrefter ens egen subjektive posisjon. Det vil si at det er de ulike vurderingene som forskeren tar som blir bestemmende for resultatet. I min innholdsanalyse har jeg forsøkt å få frem mangfoldet av

teorier knyttet til kvinnesyn i islam, men ettersom feltet er stort og teoriene er mange, har jeg måttet gjøre et utvalg av kilder. Jeg har forsøkt å vise at det er flere tolkningsmuligheter knyttet til de ulike temaene i analysen, for å få frem et nyansert blikk på kvinnesyn i islam. Min egen subjektive interesse har vært med på å forme prosjektet, ettersom jeg har forkunnskaper om temaet som har ført til at jeg har sett feil eller unyanserte fremstillinger i lærebøkene. På denne måten har mitt eget ståsted formet det jeg har valgt ut å studere, hvordan jeg har valgt å studere dette og hvilke kilder jeg har benyttet meg av. Kildene som er benyttet har i tillegg alle sammen sin egen agenda bak sin forskning. Befring (2007:52) presiserer at dersom forskeren har evnen til å vurdere kvaliteten og troverdigheten av litteraturen som gjennomgås, og dette støttes opp av tilstrekkelig fagkompetanse innenfor feltet, vil det være en grunnleggende verdi i å velge en innholdsanalyse som metode i forskningen. Denne forskningen er troverdig med tanke på min egen fagkompetanse innenfor islamstudier, og fordi jeg nøye har vurdert kildenes kvalitet og troverdighet ved å kontrollere de opp imot andre kilder. Samtidig har jeg lagt vekt på å få frem bredde i materialet for å vise mangfoldighet knyttet til kvinnesyn i islam. Basert på dette er det gyldig å konkludere med at studien har en grunnleggende verdi innenfor religionsdidaktikken.

Ettersom en innholdsanalyse av eksisterende kilder sjelden innebærer at en behøver å forske på et tema fra grunnen og det allerede eksisterer forskning innenfor samme felt, er det en fordel med metoden at forskeren har mulighet til å fordype seg i allerede eksisterende materiale. Selv om dette kan ses på som en styrke, vil det allikevel være mulige fallgruver. Det kan være svært krevende å kartlegge all forskning innenfor det aktuelle temaet som blir undersøkt. Det har vært nærmest umulig å få en full oversikt over all eksisterende forskning innenfor denne oppgavens tidsramme, da det finnes mye eksisterende forskning om kvinnesyn i islam. Det har derfor blitt etterstrebet i denne masteroppgaven, å fokusere på å ha en saklig presentasjon av de religionsvitenskapelige kildene som er gjeldende i den norske akademia, samtidig som det har vært viktig for meg å få frem ulike tolkninger av kvinnesyn i islam.

3.5 Presentasjon av de sentrale forskerne anvendt i denne studien

Det er en rekke sentrale religionsvitere som har vært aktuelle i forhold denne studien. Noen av religionsviterne har utmerket seg, og de vil derfor bli presentert i det følgende. Det dukket opp forskere under arbeidet med å finne religionsvitenskapelige kilder som ikke var kjent for meg tidligere, men som det viste seg at var aktuelle i forhold til mitt forskningsspørsmål.

Disse forskerne dukket opp som resultat av at de sentrale religionsviterne jeg har anvendt meg av, benyttet disse som referanse i sine arbeider. De er derfor utelatt fra denne presentasjonen. Årsaken bak valget av de supplerende religionsvitenskapelige kildene, er at de har vært viktige bidragsytere innenfor forskningen om de aktuelle temaene, på en slik måte at de har vært med på å forme oppfatninger som gjenspeiles i religionsvitenskapelige kilder i den norske academia. Lærebøkene gjenspeiler ofte den offentlige diskurs, slik Selander & Skjelbred (2004:9) viser, og på den måten blir de et bilde av skolens syn på verden. De sentrale forskerne jeg har valgt som utgangspunkt, burde dermed gjenspeiles i lærebøkene.

En av de religionsvitenskapelige kildene som fremstår som sentral ved norske universiteter innenfor islamforskning er Kari Vogt. Hun har arbeidet som førsteamanuensis ved Institutt for kulturstudier og orientalske språk ved Universitetet i Oslo. Hun har bidratt med viktige publikasjoner innenfor islamstudier og er en svært innflytelsesrik fagperson innenfor sitt felt i Norge. Det er flere sentrale bøker som vil være grunnleggende i mitt arbeid, blant annet *"Islam på Norsk"* (2000), *"Islams Hus"* (1993), *"Å være som en kledning for hverandre"* (2005), *"Historien om et hodeplagg"* (2004) og *"Gender and Equality in Muslim Family Law"* (2013). En annen sentral religionsviter er Anne Sofie Roald. Hun er dosent i religionshistorie og arbeider som universitetslektor ved Malmö Högskola. Hun har blant annet utgitt boken *"Er muslimske kvinner undertrykt?"* (2005) og *"Women in Islam. The Western Experience"* (2001). Det er først og fremst avhandlingene hennes som er sentrale for denne studien. Berit S. Thorbjørnsrud, den tredje religionsviteren som er viktig for denne masteroppgaven, har en magistergrad i sosialantropologi, religionshistorie og egyptologi, og hun arbeider i dag ved Universitetet i Oslo som førsteamanuensis i Midtøstenstudier, språk og områdekunnskap. Av publikasjoner som er viktige i denne sammenheng har hun utgitt *"Evig din? Ekteskaps- og samlivstradisjoner i det flerreligiøse Norge"* (2005) og *"Motstand mot slør / motstand med slør"* (2004). Den norske akademiske tradisjonen legger ofte vekt på disse tre norske religionsviterne. I tillegg er Ziba Mir-Hosseini, en viktig kilde til kunnskap om kvinnesyn i islam for den norske forskningstradisjonen. Hun er en islamsk feminist og rettanthropolog som fokuserer på kjønnslikhet for loven. Hun arbeider med å forene menneskerettigheter og islam, slik at dette kan bli basis for en egalitær islamsk familierett. Av publikasjoner har hun blant annet samarbeidet med Kari Vogt i boken *"Gender and Equality in Muslim Family Law"* (2013). For å få frem at det finnes et mangfold av synspunkter knyttet til kvinnesyn i islam, vil jeg trekke frem Asma Barlas som eksempel på en religionsviter som fokuserer på nytolkning av de normative kildene, og som dermed går under

kategorien islamsk feminist. Asma Barlas vil ikke selv kategorisere seg som en islamsk feminist, men hun representerer allikevel en form for islamsk feminisme, da hun presenterer en nytolkning av Koranen, med fokus på å bryte ned patriarkalske strukturer. Asma Barlas studeres ved norske universiteter og er derfor en av stemmene som påvirker den norske akademiske diskursen. Hennes publikasjon "*Believing Women in Islam: Unreading Patriarchal Interpretations of the Qur'an*" (2002) er betydningsfull i denne sammenheng.

3.6 Søk etter de religionsvitenskapelige kildene

For å komme frem til den mest sentrale litteraturen i forhold til forskningsspørsmålet *Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religionsvitenskapelige kilder?* har jeg anvendt Oria som hovedsøkekilde, da Oria er en søketjeneste over det eksisterende materialet ved norske fag- forskningsbibliotek. Fokuset mitt var rettet mot de religionsvitenskapelige kildene rådende i den norske akademia og derfor har jeg utforsket pensumlister fra islamemner, ved norske universiteter. De forfatterne som skilte seg ut ved å ha behandlet vesentlige temaer, ble det deretter gjort søk på. I tillegg til dette har jeg lett i aktuelle bøker sine kildehenvisninger, og her har det som utpekte seg som interessant blitt utforsket videre. Min veileder har også stått sentral og vært svært behjelpelig med litteratur omkring de ulike temaene som ble utforsket. Fordi analysen av lærebøkene til slutt endte opp med å omhandle de tre temaene ekteskap, skilsmisse og klesdrakt, ble dette de samme fokusområdene som ble gjenstand for undersøkelse i de religionsvitenskapelige kildene. De ulike søkene i Oria ble dermed knyttet til disse temaene. Arbeidet med innholdsanalysen av de religionsvitenskapelige kildene foregikk på forholdsvis samme måte som lærebøkene. Jeg lette etter de aktuelle temaene i innholdsfortegnelsen til de ulike religionsvitenskapelige bøkene, deretter leste jeg teksten og valgte ut den relevante informasjonen knyttet til de overordnede kategoriene.

3.7 Forskningens pålitelighet og troverdighet

Begrepene reliabilitet og validitet benyttes ofte for å måle og vurdere kvaliteten på undersøkelser. Disse begrepene er tett knyttet opp mot kvantitative forskningsmetoder og det er derfor omdiskutert hvor vidt begrepene er overførbare til kvalitative forskningsdesign. Det er mulig å definere disse begrepene på andre måter, og det vil her bli anvendt begrepene troverdighet og pålitelighet, ettersom disse begrepene er mer passende for forskningsdesignet

i denne studien (Johannessen et al. 2011:229-230). Disse begrepene vil i hovedsak bli knyttet opp mot hvordan datamaterialet ble samlet inn og hvordan det har blitt analysert.

Ifølge Johannessen et al (2011:229) dreier pålitelighet seg om hvilke data som blir anvendt, hvordan dataene blir samlet inn og måten de blir bearbeidet på. Dette knyttes blant annet til hvorvidt en annen forsker kan gjenta undersøkelsen og få de samme resultatene. Han presiserer at det ikke er like hensiktsmessig å snakke om pålitelighet innenfor kvalitativ forskning som innenfor kvantitativ forskning, ettersom ingen forsker kan tolke på samme måte eller har samme erfaringsbakgrunn. For å styrke påliteligheten har jeg derfor valgt å sitere mye fra lærebøkene slik at leseren kan se bakgrunnen for min tolkning hele veien. Jeg har lagt vekt på å beskrive min fremgangsmåte i metodekapittelet for å synliggjøre forskningsprosessen og begrunnelser for valg underveis. Jeg har også forsøkt å få frem en bredde av religionsvitenskapelige kilder i min analyse. De kildene som er anvendt har også blitt vurdert opp mot andre kilder innenfor samme tematikk.

Troverdighet innenfor kvalitative studier handler om «i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien» (Johannessen et al. 2011:230). En innholdsanalyse av alle lærebøkene som anvendes i religion- og etikkfaget og en innholdsanalyse av religionsvitenskapelige kilder, reflekterer det overordnede formålet med denne studien, ettersom jeg er ute etter lærebøkernes innhold og beskrivelser av kvinnesyn i islam, samt å belyse dette med bakgrunn i en analyse av religionsvitenskapelige kilder. Ettersom jeg ikke er opptatt av å få frem aktørperspektiv i forskningen, reflekterer min metode en gyldig fremgangsmåte som vil grunnes i mine funn. Det har blitt lagt vekt på å beskrive de beslutningene som er tatt i studien slik at leseren kan følge mine valg og beslutninger, og dermed vurdere disse. Det er også viktig for troverdigheten at fortolkningene kan støttes opp om annen litteratur (Johannessen et al. 2011:232). I dette tilfellet blir mine fortolkninger støttet opp om eller avkrefte av de religionsvitenskapelige kildene for å underbygge min analyse, samtidig som resultatene mine vil bekreftes eller avkrefte av tidligere studier.

Det kunne ha vært interessant å gjennomføre intervjuer av lærere eller elever for å få frem aktørperspektiv i denne studien, men dette har jeg av tidsbegrensninger valgt bort. Det er et valg jeg så nødvendig å gjøre, for å avgrense studien. Om jeg skulle tatt hensyn til ulike aktørperspektiv ville min undersøkelse blitt altfor omfattende innenfor tidsrammen jeg har til rådighet, og derfor har jeg valgt å avgrense oppgaven til å omfatte en analyse av lærebøkene og å se på korrespondansen med faglitteraturen på området. Denne studien er en

bakgrunnsstudie til et tema som det behøves mer forskning omkring. For å styrke troverdigheten kunne jeg med fordel ha anvendt metodetriangulering. Dette forklarer Johannessen et al. (2011:230) at dreier seg om å anvende flere ulike metoder for å øke gyldigheten til en studie. Ettersom tidsrammen har vært begrenset, og interessen lå i lærebøkernes fremstilling sett i lys av religionsvitenskapelige kilder, har det derfor ikke vært mulig å anvende ulike metoder for å styrke troverdigheten i dette masterprosjektet, men min metode reflekterer til tross for dette, denne studiens overordnede formål.

Ved å se på de tre lærebøkene som benyttes i dag i religion- og etikkfaget i den videregående skolen, vil funnene mine kunne si noe om fremstillingen av kvinnesyn i islam. Dette er et begrenset tema å undersøke, men det gir allikevel et stort overblikk i hvordan dette temaet presenteres i de tre lærebøkene. Analysen gir ikke grunnlag for å si noe generelt om hvilken av de tre lærebøkene som egner seg best til undervisning i faget, men den kan gi en pekepinn på hvilken lærebok som gir den mest nyanserte og presise fremstillingen av kvinnesyn i islam. Det kunne vært interessant å ta for seg alle de tre lærebøkene og gjort en sammenlikning av lærebøkernes egnethet til undervisning knyttet til faglig bredde og dybde, samt pedagogisk egnethet, men dette er ikke mulig å gjennomføre innenfor rammen av 30-studiepoeng. Det er et relativt nytt område som blir undersøkt i denne studien, og det vil derfor kunne gi førstehåndskunnskap om lærebøkernes fremstilling av kvinnesyn i islam. Muligens vil denne studien også bidra til å generere spørsmål for videre forskning.

4 Analyse

Dette kapittelet vil for det første omhandle analysen av de tre lærebøkene som blir anvendt i religion- og etikkfaget. Som det fremkommer av de foregående kapitler vil dette kapittelets andre del inneholde en analyse av utvalgte religionsvitenskapelige kilder. Denne analysen vil belyse temaene fra lærebokanalysen, for å se om fremstillingen i lærebøkene stemmer overens med fremstillingen i de utvalgte religionsvitenskapelige kildene.

4.1 Presentasjon av bøkene

De tre lærebøkene, har alle et eget kapittel som omhandler islam, men kapitlene varierer i innhold og omfang. Alle lærebøkene har en egen underoverskrift i islamkapittelet som behandler kjønn og kjønnsroller. Lærebøkene har et oppsett som reflekterer læreplanen i faget, og dette gjenspeiles blant annet i at kompetansemålet «*drøfte synet på kjønn og kjønnsroller*», dekkes som et eget tema. For å få en innsikt i utvalget, vil de tre lærebøkene kort bli omtalt i det følgende.

Den første læreboken *Tro og Tanke* er skrevet av de fem forfatterne Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor. Den er utgitt av Aschehoug forlag i 2014 og består av 340 sider. Det er Jan Opsal som har skrevet kapittelet om islam, som totalt er på 35 sider. Han er i dag undervisningsdosent i religionsvitenskap ved Misjonshøyskolen i Stavanger, og hans faglige spisskompetanse er innenfor islam. Han har skrevet om islam, både i lærebøker og fagbøker, samt i tidsskrifter og i dagspressen. Kjønn og kjønnsroller i islam blir behandlet i læreboken under overskriften *Kjønn og familie*, og ulike temaer knyttet til dette blir dekket på sidene 145-149. Det er til sammen tre underoverskrifter som behandler kjønnsrelaterte temaer. Den første underoverskriften er *Kjønnsdeling i samfunnet* (Heiene et al.2014:145), hvor fokuset er på kjønnsdeling i sosiale relasjoner utenfor den nærmeste familie. Forfatteren vektlegger å forklare kjønnsdeling med henhold til kvinners klesdrakt, hvorpå det blir presentert ulike former for tildekking som niqab, chador, burka, hijab og romslige klær. Den andre underoverskriften *Ekteskap* (Heiene et al.2014:147) fokuserer på den sivilrettslige kontrakten som blir inngått ved ekteskap og bestemmelsene omkring denne kontrakten. Den tredje underoverskriften *Skilsmisse* (Heiene et al.2014:149) har fokuset rettet mot å forklare de ulike regler og forskjeller som gjelder ved skilsmisse for menn og kvinner.

Den andre læreboken, *I samme verden*, er skrevet av Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Steineger. Det er Cappelen forlag som har utgitt boken i 2013, og den

består av totalt 368 sider. Eva Mila Lindhardt har skrevet kapitlet om islam, og det består av til sammen 37 sider. Lindhardt er utdannet religionshistoriker fra universitetet i Århus. Hun arbeider ved Høyskolen i Bergen, innenfor lærerutdanningen med fagområdene RLE og religion- og etikk. Forholdet mellom kjønn og religion er hennes spesialfelt. På side 132-134 behandles kjønn og kjønnsroller i islam under overskriften *Syn på kjønn og kjønnsroller*. Det er ingen underoverskrifter tilhørende denne overskriften, men emner som omhandler kjønn og kjønnsroller er flettet inn i en sammenhengende tekst. Denne læreboken har den korteste brødteksten om kjønn og kjønnsroller, da store bilder fyller over en full side til sammen.

Den tredje læreboken *Eksistens* er skrevet av de tre forfatterne Camilla Fines Aronsen, Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker. Boken består av 384 sider og er utgitt av Gyldendal Undervisning i 2008. Kapitlet om islam strekker seg over 43 sider. Denne læreboken oppgir ikke hvem av de tre forfatterne som har skrevet kapitlet om islam. Av faglig bakgrunn har Aronsen cand.philol. i religionsvitenskap, Bomann-Larsen har en doktorgrad i filosofi og Notaker har hovedfag i nordisk litteratur, samtidig som han har 30 års erfaring fra NRK hvor han har arbeidet med reportasje og journalistikk. Av de 43 sidene som omhandler islam, er det viet to sider til informasjon om kjønn og kjønnsroller. Det er under hovedoverskriften *Etikk* (Fines Aronsen et al. 2008:190) at emnet blir innledet ved å forklare begrepene halal (tillatt) og haram (forbudt). Deretter blir temaet forskjellsbehandling av mann og kvinne innenfor den muslimske ekteskapslovgivning behandlet under den første underoverskriften *Mann og kvinne* (Fines Aronsen et al. 2008:190). Den andre underoverskriften *Bruk av slør* omhandler ulike temaer knyttet til slørbruk og atskillelse av kjønnene. Det blir også lagt vekt på hijabdebatten i Frankrike for å få frem eksempler på argumenter for- og imot bruk av hijab, både fra franske muslimer og franske ikke- muslimer.

De tre lærebøkene skiller seg litt fra hverandre når det kommer til detaljnivået i fremstillingen, og når det kommer til hvor stor plass kjønn og kjønnsroller har blitt tilskrevet. Temaene som går igjen i alle tre lærebøkene er knyttet til ekteskap, skilsmisse og klesdrakt. Det interessante ligger i om det er noen ulikheter i hvordan disse temaene dekkes lærebøkene imellom, sammenliknet med de utvalgte religionsvitenskapelige kildene.

4.2 Ekteskap

I denne delen vil det bli gitt en analyse av de tre lærebøkene, med henblikk på temaet ekteskap, deretter vil det samme bli analysert i religionsvitenskapelige kilder. Ekteskap er et

tema som blir behandlet omfattende i både *Tro og Tanke* og i *Eksistens*, mens det er mindre omtalt i læreboken *I samme verden*.

4.2.1 Analyse av ekteskap i læreboken *Tro og tanke*

Tro og Tanke nevner ekteskap innledende under hovedoverskriften *Kjønn og familie*. Ifølge læreboken blir ekteskapet sett på som «*en rett og en plikt*» (Heiene et al. 2004:145). I dette avsnittet blir det ikke forklart hva som menes med at det er en rett, eller hvorfor ekteskap blir betegnet som en plikt. Det blir ikke sagt noe om hva som skjer med dem som ikke finner en ektefelle, eller om det finnes en løsning slik at alle kan gifte seg. Ekteskap blir ikke nevnt noe mer i dette avsnittet, men temaet blir behandlet under en egen overskrift lenger frem i teksten.

Avsnittet om ekteskap innleder med å presisere at ekteskapet «inngås i form av en sivilrettslig kontrakt mellom ektefellene» (Heiene et al. 2014:147). Her blir det lagt vekt på selve ekteskapskontrakten, og alle bestemmelsene rundt to personer som gifter seg. Kjærlighet mellom to mennesker blir ikke tillagt en plass i beskrivelsen, det er kun et fokus på selve ekteskapskontrakten. Videre forklarer teksten at «kontrakten inneholder bestemmelser om en sum penger eller andre verdier som bruden skal få som gave fra brudgommen» (Heiene et al. 2014:147) og at «Mange avtaler at minst halvparten av brudegaven skal betales før bryllupet» (Heiene et al. 2014:147). Her gir teksten ingen informasjon om hvor stor pengesum som skal betales, eller hva som forstås med andre verdier. Det blir derimot vist til at «kvinnen har rett til å beholde gaven som sitt særeie» (Heiene et al. 2014:147), og at kvinnen kan «bidra til familiens underhold fra disse verdiene» (Heiene et al. 2014:147). Det viser at kvinnen har rett til å bestemme selv hvordan brudegaven skal anvendes. Videre fokuserer teksten på forhandlingen av ekteskapskontrakten ved å forklare at «Noen ganger forhandler paret selv direkte om vilkårene, men det er mer vanlig at forhandlingene føres av en representant for familien» (Heiene et al. 2014:147). Teksten antyder at det er en distanse mellom paret før ekteskapet, ved at den påpeker at det ikke er vanlig for paret å forhandle på egenhånd. Det blir presisert at den islamske loven krever at «begge parter samtykke er nødvendig når det gjelder inngåelse av ekteskap, tvangsekteskap er dermed forbudt» (Heiene et al. 2014:147). Forfatteren utdyper ikke hva islamsk lov er og heller ikke hva denne loven sier. Teksten forklarer heller ikke om denne loven er lik i alle muslimske land. Det blir vektlagt at alle ekteskap blir arrangert på den måten som teksten beskriver i, uten å si noe om kulturelle eller regionale forskjeller. Den viser ikke til praksisen i Norge eller andre steder i verden for å få frem eventuelle kulturelle og regionale ulikheter.

Læreboken behandler også temaet flerkoneri, ved å presisere at muslimske menn i utgangspunktet har «anledning til å ta inntil fire koner» (Heiene et al. 2014:147), men samtidig understreker forfatteren at det har blitt vanlig med en bestemmelse fra bruden i ekteskapskontrakten om at «mannen lover å nøye seg med én kone» (Heiene et al. 2014:147). Teksten gir ingen forklaring på hvor vanlig flerkoneri er innenfor islam, eller om dette er noe som kun opptrer innenfor islam. Ifølge læreboken har det blitt vanlig med en bestemmelse i ekteskapskontrakten som beskytter kvinnen mot flerkoneri. Det blir ikke klargjort hvorfor flerkoneri er tillatt innenfor islam. Det blir heller ikke belyst om dette er noe alle anser som lovlig og om polygami er noe som er utbredt blant muslimer. Det kommer tydelig frem at kvinnen ikke har de samme rettighetene til å ta seg fire ektemenn, og på denne måten viser lærebokteksten at menn og kvinner ikke har de samme rettighetene innenfor ekteskapet.

Etter å ha tatt for seg både ekteskapskontrakten og tvangsekteskap, går teksten over til å nevne bryllupet.

Bryllupet kan finne sted like etter at ekteskapskontrakten er inngått, men det kan også gå flere år mellom de to begivenhetene. Det kan skyldes parets alder ved inngåelsen av kontrakten, eller at brudgommen trenger tid på å skaffe brudegaven til veie. (Heiene et al. 2014:147)

Her nevner teksten to grunner til at bryllup ikke finner sted like etter inngåelsen av kontrakten. For det første nevner teksten alderen til paret som en grunn til at bryllupet ikke finner sted omgående. Teksten antyder med dette at det er vanlig praksis at unge muslimer inngår ekteskapskontrakter. For det andre nevner teksten at brudgommen kan behøve tid til å skaffe brudegaven. Teksten forklarer ikke hvorfor det kan være vanskelig å skaffe brudegaven. Lærebokforfatteren skiller ikke mellom religiøse og kulturelle årsaker i de to eksemplene over, ettersom alder og tid er kulturelle grunner til at bryllupet ikke kan bli holdt direkte etter at ekteskapskontrakten er skrevet under. Teksten er generaliserende, ved at den gir inntrykk av at alle muslimer har de samme bryllupstradisjonene. Det neste avsnittet av teksten tar for seg hva som skjer etter bryllupet.

Bryllupet innleder det ekteskapelige samlivet, og det mest vanlige er at kvinnen flytter til mannen og blir en del av hans familie. I og med bryllupet tar også det seksuelle samlivet til. Seksuelt samvær blir betraktet som en rett for begge parter. (Heiene et al. 2014:147)

Teksten forklarer ikke hvorfor bryllupet innleder det seksuelle samværet. Teksten sier at det er en rett for både mannen og kvinnen å ha seksuelt samvær. Teksten utdyper ikke hva som menes med at det er en rett. Kvinnen blir sidestilt med mannen når det kommer til retten til

seksuelt samvær. Det blir ikke gjort forskjell på kulturell praksis og religion, når teksten nevner at det er vanlig at kvinnen flytter til mannens familie.

Det siste avsnittet i teksten om ekteskap lyder slik: «Mannen har forsørgeransvar i ekteskapet, mens kvinnen har rett til særeie til brudegave, arv og egne inntekter. Mannens utgifter til forsørgelse gir ham også en del rettigheter overfor kvinnen og overfor felles barn, for eksempel ved skilsmisse» (Heiene et al. 2014:147). Læreboken får frem at det er mannen som er ansvarlig for å forsørge familien. Det er ifølge teksten på grunn av det overordnede ansvaret som forsørger at mannen har en del rettigheter ovenfor kvinnen og ovenfor felles barn. Disse rettighetene kommer frem ved en eventuell skilsmisse. Hvilke rettigheter mannen har, blir ikke nevnt i dette tilfellet. Mannen blir sett på som forsørgeren i lærebokteksten, og blir derfor beskrevet som den med flest rettigheter i ekteskapet. Kvinnen har rett til enkelte ting som særeie til brudegave, egne inntekter og arv i ekteskapet. Ved å vektlegge at kvinnen har rett til egen innekt, kommer det frem at kvinnen kan arbeide. Det blir også beskrevet at kvinnen kan arve, men det forklares ikke nærmere om hun har de samme rettighetene som en mann i dette tilfellet. Det fremkommer ikke om det er forskjeller i lover og praksis, fra sted til sted.

4.2.2 Analyse av ekteskap i læreboken *I samme verden*

Læreboken *I samme verden* har ikke et overordnet tema knyttet direkte til ekteskap. Teksten beskriver kun forholdet mellom mann og kvinne ved å si:

Ut fra en del tekster i Koranen og Hadith har kvinner og menn samme menneskeverd. Men fra muslimsk hold har det vært vanlig å understreke at Gud har skapt kvinner og menn forskjellige, og at kjønnene skal utfylle hverandre. Til mannens forsørgerplikt svarer kvinnens lydighetsplikt. Sharias familierett har tradisjonelt tatt utgangspunkt i slike forskjeller. (Kvamme et al. 2013:132)

Teksten innleder med å si at begge kjønn har samme menneskeverd ifølge de hellige tekstene, men utdyper ikke hva som menes med «fra muslimsk hold» (Kvamme et al. 2013:132).

Teksten gir inntrykk av at de hellige tekstene ikke er normgivende, men at det er noen utenifra som bestemmer hva som er gjeldende regler. At sharia tradisjonelt har tatt utgangspunkt i kjønnenes ulikhet, sier ingenting om det fortsatt er slik i dag. Teksten beskriver familieretten som universell. Det blir lagt vekt på at kjønnene «skal utfylle hverandre» (Kvamme et al. 2013:132). På samme tid forklarer læreboken at mannen har forsørgerplikt, mens kvinnen har tilsvarende lydighetsplikt. Teksten gir ingen forklaring på

hvorfor en tolker kjønnsrollene på denne måten innenfor islam, og det blir heller ikke vist til om det finnes stemmer som tolker annerledes. Avsnittet under nevner riktignok islamsk feminisme «Mange muslimske feminister tror det er mulig å kjempe for kvinners rettigheter og samtidig være en god muslim» (Kvamme et al. 2013:132), men teksten utdyper ikke hvilke argumenter eller metoder som blir anvendt for å fremme kvinners rettigheter. Det blir kort sagt at «en diskuterer hvordan det som står i Koranen og Hadith, skal tolkes» (Kvamme et al. 2013:133). Leseren får dermed ikke innsikt i islamsk feminisme som forskningsfelt.

4.2.3 Analyse av ekteskap i læreboken *Eksistens*

Læreboken *Eksistens* innleder kapittelet om mann og kvinne med to koransitater som viser to ulike måter å rettferdiggjøre kvinnesyn i islam. «Menn er kvinner overlegne fordi Gud har foretrukket den ene framfor den andre (Sure 4.31)» (Fines-Aronsen et al. 2008:190).

«Kvinnene skal ha de samme rettigheter overfor mennene som mennene overfor dem (Sure 2.228)» (Fines-Aronsen et al. 2008:190). Selv om teksten trekker frem to ulike koranvers som viser at kjønnsrettigheter kan forstås på ulike måter, er det forskjellsbehandling mellom kjønnene som teksten videre legger vekt på. «Forskjellsbehandlingen av menn og kvinner kommer til syne på en rekke felt i samfunnslivet, men er aller tydeligst regulert i ekteskapslovgivningen» (Fines-Aronsen et al. 2008:190). Her er det ikke tydelig hvilket av de to kjønnene som har de fleste fordelene i ekteskapslovgivningen, men dette kommer eksplisitt frem i det følgende:

En mann kan inngå ekteskap med inntil fire kvinner dersom han kan forsørge dem, og forutsatt at han behandler alle likt, både økonomisk og følelsesmessig. En kvinne kan bare være gift med én mann om gangen, og mannen må være muslim. En muslimsk mann kan derimot gifte seg med jøder og kristne, men ikke med kvinner fra andre religioner. (Fines-Aronsen et al. 2008:190).

Her gir læreboken eksempler på mannens fordeler i ekteskapet og vektlegger at kvinnen ikke har like rettigheter, ved å vise til mannens rett til fire koner, og hans mulighet til å gifte seg med jøder og kristne, noe det blir presisert at er forbudt for kvinnen. Det er en beskrivende tekst som ikke forklarer bakgrunnen til hvorfor en mann har fordeler innenfor ekteskapet. Teksten gir ingen dypere forståelse av forholdet mellom mann og kvinne, den gir kun leseren informasjon om at islam er en religion som forskjellsbehandler kjønnene, til mannens fordel. Det blir henvist til ekteskapslovgivningen som den faktor som fremmer forskjellsbehandlingen, men det blir ikke utdypet om ekteskapslovgivningen er lik for alle

muslimer. Teksten gir inntrykk av at det kun eksisterer én ekteskapslovgivning som favoriserer mannen, og denne gir han visse fordeler ovenfor kvinnen i ekteskapet. Mannen blir også beskrevet som den som har rett til å gifte seg med fire kvinner. Temaet flerkoneri utdypes derimot ikke nærmere. Det er ingen henvisninger til muslimer i Norge, og deres forståelse av ekteskap.

Lærebokteksten forklarer videre at det finnes «en rekke lover som beskytter kvinnene i ekteskapet» (Fines-Aronsen et al. 2008:191). Det er en setning som synliggjør at kvinnen har rettigheter i ekteskapet. Av de lovene som skal beskytte kvinnen, presenterer forfatteren eksemplene medgift og arv. «Når ekteskapskontrakten blir inngått, betaler mannen en medgift. Den forblir kvinnens eiendom og kan ikke brukes uten at hun samtykker. Kvinner kan også arve, men deres arv er bare halvparten av den mennene får» (Fines-Aronsen et al. 2008:191). Teksten forklarer ikke begrepet medgift og gir ingen forklaring på hvor mye mannen må betale. Den sier at kvinner kan arve, men at de kun arver halvparten av det menn gjør. Grunnen til dette, peker teksten ikke på.

4.2.4 Analyse av ekteskap i religionsvitenskapelige kilder

Roald (2005:114) skriver i sin bok at vi finner et positivt syn på seksualitet i de islamske kildene. Hun viser til Koranens vers 30:20/21 hvor det står at Gud har skapt kjærlighet og barmhjertighet mellom mann og kvinne, for å trekke frem det positive synet på seksualiteten. Videre fremlegger hun at det i profettradisjonene finnes et forbud mot sølibat og en forestilling om at begge kjønn har rett til seksuell nytelse. Retten til seksuell nytelse blir forklart ved å referere til to ulike hadith. For det første blir mannens rett begrunnet ved å vise til en hadith hvor det står skrevet at en kvinne som nekter å ha samleie med sin mann, blir forbannet av englene. For det andre blir kvinnens rett begrunnet ved å vise til en hadith som forteller at en mann som var oppe for å be hele natten, ble irettesatt av profeten fordi han neglisjerte sin kones rettigheter. Samleie skal hjelpe den andre parten til å motstå de ulike seksuelle fristelsene som en møter ute i samfunnet. Det blir fremlagt i den islamske teologien at den seksuelle akten gir religiøs belønning til begge kjønn, men utenomekteskapelige forhold er derimot ikke tillatt (Roald 2005:115). Det er på grunn av at det overnevnte at ekteskapet er så viktig i islam (Roald 2005:115).

Ifølge Roald (2005:116) vil muslimske ekteskap alltid følge ulike lokale og etniske tradisjoner. Allikevel er det noe som alltid er felles for alle muslimske ekteskap, nemlig at de innledes med at det undertegnes en ekteskapskontrakt, *nikah* eller *aqd*. Barlas (2002:182)

hevder at selve grunntanken bak ekteskapskontrakten var at muslimske kvinner skulle oppnå likestilling, men at det er stammekulturens patriarkat som har formet og gått bort i fra den opprinnelige meningen med kontrakten, slik at kvinner ikke har blitt gitt like rettigheter for loven. Ekteskapskontrakten er allikevel ifølge Barlas (2002:182) et dokument som kan gi kvinner rettigheter, ettersom det er mulig å skrive inn ulike vilkår som skal gjelde for ekteskapet. Hun presiserer at det her er mulig å skrive inn krav om alt mulig, fra beskyttelse mot flerkoneri, rett til skilsmisse, en avtale om hvor mye begge parter skal betale den andre ved en eventuell skilsmisse, samt bestemmelser om foreldreretten over eventuelle barn. Kontrakten kan på denne måten ses på som en beskyttelse av kvinnens rettigheter. Vogt (2000:116) har derimot et annet syn på hva som er mulig å skrive inn i ekteskapskontrakten. Hun mener at det er få som ville akseptert krav som går imot Koranen eller islams prinsipper, og at det derfor ikke er mulig for eksempel å sikre seg mot at mannen kan ta flere koner enn én. Dette viser at det er ulike meninger knyttet til temaet blant religionsvitere, både de som taler for at like rettigheter kan fremmes ved å bruke Koranen som kilde, noe mange islamske feminister er for, og de som følger tradisjoner og sosiale normer og derfor ikke vil gå med på reform, selv om det er muligheter for dette innad i religionen.

Vogt (1993:142) presiserer at ekteskapskontrakten må ha begge parters samtykke og at tvangsekteskap ikke er tillatt i islam. Hun poengterer at tvangsekteskap ikke kan legitimeres i Koranen. Derimot begrunner hun dette med historiske og kulturelle tradisjoner, ved å vise til at det enkelte steder oppsto en tradisjon hvor det var familien som inngikk en ekteskapsavtale på vegne av sine barn, og at barna dermed ble nødt til å forholde seg til foreldrenes bestemmelser. Hun mener at tvangsekteskap, der det forekommer, derfor ikke er knyttet til religionen, men til ulike kulturelle tradisjoner.

Det er tillatt for en muslimsk mann, ifølge Vogt, (1993:142) å gifte seg med inntil fire koner samtidig. Hun forklarer at den eneste forutsetningen mannen må følge om han tar flere koner er at han må behandle alle sammen likt, både følelsesmessig og materielt. Vogt (1993) utdyper - eller problematiserer ikke spørsmålet om flerkoneri, men Roald (2005: 131) forklarer at anledningen til at flerkoneri er tillatt i islam er på grunn av Koranvers 4,3, som ble åpenbart for å svare på sosiale omstendigheter. Hun skriver videre at flerkoneri var akseptert innenfor alle de islamske lovskolene, men at det på 1800-tallet ble problematisert og satt spørsmålstegn ved, av noen muslimske lærde. Den muslimske lærde Muhammad Abduh (død.1905) var, ifølge Roald, (2005:131) den første som stilte visse kriterier for at flerkoneri skulle være tillatt. Han mente at en mann kan ta en ny ektefelle om hustru nummer en ikke

kunne få barn og at en mann kunne gifte seg med flere kvinner om det var krig og mange kvinner hadde blitt enke - eller farløse, og dermed sto uten en forsørger. På denne måten ville flerkoneri kun være tillatt for å løse et sosialt problem, slik det opprinnelig var ment (Roald 2005:131). I dag er det flere måter å forholde seg til debatten omkring flerkoneri. Roald (2005:132) viser til koranvers 4:3 hvor det står at «menn kan gifte seg med to, tre eller fire kvinner, men at de skal begrense seg til bare én hvis ikke de tror at de kan behandle alle likt», som det første eksempelet på et svar til spørsmålet om flerkoneri. Hun forklarer at det er en stor enighet blant lærde i dag om at dette verset bør ses på som en reservasjon og ikke en anmodning til flerkoneri, men konkretiserer at det finnes enkelte grupper som tolker både Koranen og Hadith bokstavelig. Salafiene, som er en slik gruppe, hevder at siden verset nevner to, tre og fire koner først, og oppfordringen om en kone kommer til sist, er dette et bevis på at flerkoneri er den rette veien. Men som Roald (2005:132) presiserer er det ikke mange muslimer som går med på en slik bokstavtro tolkning. Roald (2005:132) forklarer videre at det i dag eksisterer argumenter både for- og imot flerkoneri innenfor islam og hun trekker frem to argumenter som, ifølge henne, er svært vanlig. På den ene siden hevder hun at vi finner et argument som viser at elskerinner er vanlig blant vestlige menn, og at muslimske menn derfor er respektable, ettersom de velger å gifte seg med en kone nummer to og tilkjenne henne alle rettigheter. På den andre siden viser hun at vi har muslimer som hevder at flerkoneri ikke er tillatt selv om det nevnes i Koranen, ettersom det også stadfestes i Koranen i vers 4:129 at «dere vil ikke være i stand til å behandle deres hustruer likt, hvor meget dere enn forsøker å holde på det» (Berg:1989:47). Det er, ifølge Roald, (2005:133) det siste argumentet som er vanlig i store deler av den muslimske verden, men hun presiserer at dette ikke gjelder i alle land. Det er det faktum at det kun er muslimske menn som kan gifte seg med mer enn en kvinne, mens det på den andre siden er forbudt for kvinner å ta flere ektemenn, som ifølge Roald (2005:131) provoserer det norske folk, fordi det strir imot likestillingsprinsippet som er svært viktig for allmennheten. Det er viktig å understreke slik Vogt (i Thorbjørnsrud 2005:167) gjør, at det igjen er ulike familielover som gjelder i muslimske land, og både Tyrkia og Tunisia har i dag lover som forbyr flerkoneri. Hun understreker også at det er monogame ekteskap som er normen blant muslimer, og at polygami ikke er veldig utbredt.

Et annet prinsipp som, ifølge Roald, (2005:129) strir imot likestillingsprinsippet, er tanken om at en muslimsk mann kan gifte seg med både jødiske og kristne kvinner, mens en muslimsk kvinne kun kan gifte seg med en muslimsk mann. Roald (2005:129) mener at dette

forbudet må ses i lys av at tilhørigheten til en gruppe i det før moderne samfunnet ble begrunnet med religionstilhørighet. Hun forklarer videre at det er viktig å se dette i lys av at maktstrukturer var viktig og at flere medlemmer av en gruppe styrket makten til gruppen. I tillegg legger hun til at den islamske teologien er bygget opp rundt patrilineære strukturer og at disse strukturene er viktige for samfunnsstrukturen. Patrilineære strukturer bygger på at barna følger faren og farens slekt, derfor var det, ifølge Roald, (2005:129) viktig å holde kvinnene innenfor den muslimske gruppen, slik at maktforholdet til andre grupper vedvarte. Det var derfor ikke et problem for muslimske menn å gifte seg med jødiske eller kristne kvinner, ettersom eventuelle barn automatisk ville fulgt mannens religion. Om en muslimsk kvinne ville giftet seg med en jødisk eller kristen mann ville barnet fulgt faren, og maktstrukturer ville kunne endres. Roald (2005:129) tilføyer at loven om et forbud for kvinner å gifte seg med jøder eller kristne ble til i en bestemt sosial situasjon, men hun bemerker at det er muligheter til reform på dette området. Hun forklarer (2005:127) at det ikke er et direkte forbud i Koranen for kvinner å gifte seg med menn tilhørende «Bokens folk» (jøder og kristne), kun at det er et forbud for kvinner mot å gifte seg med avgudsdyrkere (personer som ikke tilhører en monoteistisk religion). Det er med utviklingen av loven at et forbud har blitt innført, men Roald (2005:127) legger til at det er muligheter i Korantekstene til å tolke annerledes, og dermed åpne opp for likestilling på dette området.

Et annet område som ofte blir kritisert for ulike rettigheter mellom kjønnene er temaet arv. Roald (2001:143) forklarer at det i Koranen står skrevet at en datter skal arve halvparten av en sønn. Videre klargjør hun at dette ofte blir forklart med at det er mannen som er økonomisk ansvarlig for kvinnen. Det gjelder ikke bare en hustru, men også mødre og søstre som ikke er under en annen manns forsørgelse. Det vil si at en manns arv må anvendes til å forsørge kvinnene i familien, mens kvinnens arv kan anvendes til eget bruk. Et spørsmål som kan reises er hvorvidt arvereglene bør endres, ettersom det mange steder ikke lenger kun er mannen som forsørger. Dette forklarer Roald (2001:142) at er et tema som er relativt utforsket, men hennes intervjuer av muslimer i Sverige viser at endringer kan fremmes i et sosialt system hvor begge partene ofte bidrar med en inntekt til familien.

Islamsk fiqh (rettsvitenskap) konstruerer ifølge Al-Sharmani (i Mir-Hosseini et al. 2013:38) kjønnsroller etter prinsippet om ektemannens Qiwama (autoritet, beskyttelse) over sin hustru og hustruens lydighet til ektemannen. Ifølge Mir-Hosseini (Mir-Hosseini et al. 2013:9) er det tradisjonelle tolkninger av Koranens vers 4.34 som har vært med på å

undertrykke muslimske kvinner innenfor den islamske rettstradisjonen. Dette verset lyder slik i Berg (1989) sin oversettelse:

Menn er kvinners formyndere på grunn av det som Gud har utstyrt noen av dere med fremfor andre, og på grunn av de utgifter de bærer. Derfor skal rettskafne kvinner være lydige og bevare det som er hemmelig, fordi Gud ønsker det bevart. Dem som dere frykter oppsetsighet fra, skal dere formane, gå ikke til sengs med dem og gi dem stryk. Hvis de så er lydige, så forfølg ikke saken. Gud er opphøyet, stor.

I tradisjonell fiqh blir dette verset tolket dit hen at menn har autoritet over kvinner, og det ble anvendt til å definere relasjonene mellom kvinnen og mannen i ekteskapet. Samtidig satte det føringene for kjønnsurettferdighet og ulikhet. Selv om tradisjonell tolkning har satt føringer for kjønnsurettferdighet, finnes det andre måter å tolke dette verset på. Roald (2005:56-58) argumenterer for at koranvers 4:34 ikke nødvendigvis må forstås som et påbud om mannlig autoritet. Hun presiserer at flertydighet og nyanser lett kan forsvinne ved oversettelser, og hun påpeker at noen koranoversettere ikke har tolket den første setningen i det ovennevnte verset dit hen at menn er formyndere og har bestyrerautoritet over kvinner, men heller i retning av at de skal vise ansvar og omsorg overfor dem. Om en tolker dette verset på en slik måte er det ikke et underordnet syn på kvinnen som fremkommer. Al-Sharmani (i Mir-Hosseini et al. 2013:39) er uenig i den tolkningen Roald åpner opp for, og påpeker at det er problematisk fra et likestillingsperspektiv at det er Koranvers 4.34 som legger føringen for flere av de muslimske familielovgivningene i dag. Det er ikke en modell som bygger på likestilling mellom kjønnene, ettersom mannen har plikt til å forsørge, mens kona er under mannes beskyttelse og autoritet. Kvinnen har, på sin side, rett til særreie i ekteskapet, og mannen kan ikke kreve noe av hennes eiendeler. Ifølge Mir-Hosseini (i Mir-Hosseini et al. 2013:3) er det flere stemmer som fremmer likestilling, men slik hun påpeker, er muslimske kvinner ikke alltid åpne for reform, ettersom enkelte goder som brudegave og retten til underhold, kan bli revet vekk (Mir-Hosseini et al. 2013:3). Det vil si at selv om muslimske ekteskap er konstruert rundt et syn på kvinnen som under mannens beskyttelse og autoritet, noe som utfordrer en likestillingstanke, er det ikke alle muslimske kvinner som ønsker en endring, ettersom det gir en viss beskyttelse i samfunnet.

4.3 Skilsmisse

I denne delen vil det bli gitt en analyse av de tre lærebøkene, med henblikk på temaet skilsmisse, deretter vil det samme bli analysert i religionsvitenskapelige kilder. Alle de tre lærebøkene omtaler skilsmisse, men temaet er ikke utdypet i samme omfang i alle bøkene.

4.3.1 Analyse av skilsmisse i læreboken *Tro og tanke*

Det overordnede fokuset i avsnittet om skilsmisse i denne læreboken ligger i å få frem de ulike reglene som gjelder for mann og kvinne ved en skilsmisse. Det blir lagt vekt på at det er lettere for mannen å skilles, enn det er for kvinnen. Teksten fremhever dette slik: «Hvis mannen vil skilles, har han rett til dette, selv om kvinnen ikke ønsker skilsmisse» (Heiene et al. 2014:149), «Hvis det bare er kvinnen som vil skilles, må hun gå til en domstol. Det er bare et begrenset grunner som kan gi henne krav på skilsmisse etter islamsk lov» (Heiene et al. 2014:149). Mannens rett til skilsmisse er i fokus, mens kvinnen ifølge læreboken, kun har krav på skilsmisse i visse tilfeller. Det blir ikke nevnt om dette er likt i alle muslimske land. Teksten fremhever at det ikke er like rettigheter mellom kjønnene når det kommer til skilsmisse. Kvinnen blir fremstilt som den med færrest rettigheter.

Teksten tar videre for seg gangen i en skilsmisse. Først er det prosessen mannen må igjennom dersom han ønsker skilsmisse, og deretter kvinnens prosess om det er hun som ønsker å skilles som blir beskrevet. Ifølge læreboken starter mannen skilsmisseprosessen ved å uttale skilsmisseformelen «Jeg skiller meg fra deg» (Heiene et al. 2014:149). Dette «innleder da en separasjonsperiode på tre hele menstruasjonsperioder, og i denne tiden skal partene ikke være sammen seksuelt. Etter denne perioden er skilsmissen endelig» (Heiene et al. 2014:149). Mannen kan ifølge teksten, også «avbryte skilsmisseprosessen hvis han ønsker det, men den tredje gangen han uttaler skilsmisseformelen, er skilsmissen endelig. Kvinnen beholder da hele brudegaven» (Heiene et al. 2014:149). Det blir ikke gitt en forklaring på hvorfor partene ikke skal være sammen seksuelt i de tre månedene, samtidig som at teksten ikke nevner om paret må bo sammen i denne perioden. Det kommer heller ikke frem om mannen må få en rettskjennelse for at skilsmissen skal være gyldig. Teksten viser at det er lett for mannen å skille seg, da han bare trenger å si «Jeg skiller meg fra deg» tre ganger. Læreboken presiserer at om ikke hele brudegaven var betalt i forbindelse med bryllupet, må denne betales til kvinnen om mannen ønsker en skilsmisse. Teksten sier ingenting om størrelsen på brudegaven, men om dette er en stor sum, kan det forstås som om skilsmisse for

mannen allikevel ikke er så lett, om det er slik at store summer må betales til kvinnen. Det kan også bety at om paret skilles, vil kvinnen være økonomisk beskyttet en tid fremover.

Når det kommer til fremgangsmåten en kvinne kan anvende for å bli skilt fra sin mann beskriver teksten at «hun må gå til en domstol» (Heiene et al. 2014:149) Videre står det skrevet at det «er bare et begrenset antall grunner som kan gi henne krav på skilsmisse etter islamsk lov. Hvis mannen er impotent, steril eller har forlatt islam, kan dette gi rett til skilsmisse». (Heiene et al. 2014:149) Det kommer tydelig frem at det er lettere for en mann å få skilsmisse, enn det er for en kvinne, ettersom teksten legger vekt på de ulike reglene som gjelder for kvinnen. Teksten sier ingenting om dette gjelder i alle muslimske land, men beskriver reglene som universelle skilsmissegeregler. Teksten forklarer videre at det er andre grunnlag som også kan gi kvinner skilsmisse, men i disse tilfellene må brudegaven betales tilbake. Hvilke andre grunnlag som gjelder, blir ikke klargjort.

Det siste som omtaler skilsmisse viser til hva som er gangen i en skilsmisse om det er slik at begge partene er enige om å skilles. Da kan partene «inngå en avtale» (Heiene et al. 2014:149). Videre forklarer teksten at det «hender at menn tilbyr kvinner som vil skilles, en slik avtale mot at kvinnen betaler tilbake brudegaven helt eller delvis» (Heiene et al. 2014:149). Det er en generell tendens til at teksten viser til brudegaven som et viktig moment når det gjelder skilsmisse, enten ved at kvinnen beholder brudegaven, eller ved at hun må betale den tilbake. Dersom brudegaven har en høy verdi, kan teksten tolkes som at det ikke er lett for alle kvinner å betale denne summen til mannen dersom hun ønsker en skilsmisse.

Videre viser teksten til en viktig del av en skilsmisse, nemlig foreldreretten til eventuelle barn. Dersom partene er enige om en skilsmisse kan også «partene bli enige om omsorgen for barna» (Heiene et al. 2014:149). Det presiseres at:

Hvis det er tvist om barna, vil far gjerne få foreldreretten ettersom han har dekket utgiftene til dem i tråd med forsørgelsesplikten før skilsmissen. Mor kan likevel få tidsbegrenset omsorg for små barn, for gutter fram til de er mellom to og sju år gamle, for jenter fram til de er mellom seks og ti år gamle. (Heiene et al. 2014:149)

Teksten viser ikke til hva som skjer etter den tidsbegrensede omsorgen. Den gir ingen forklaring på om moren har rettigheter til å se sine barn igjen etter denne perioden. Teksten hevder at det er faren som har betalt utgifter i tråd med forsørgelsesplikten, og at dette er grunnen til at faren får tildelt ansvaret for barna. En kan få et inntrykk av at ingen muslimske kvinner er med på å forsørge familien, da teksten nevner mannen som forsørger, og

spenninger som kan oppstå i dagens moderne samfunn, hvor kvinner ofte må hjelpe til å forsørge kommer ikke frem.

4.3.2 Analyse av skilsmisse i læreboken *I samme verden*

Skilsmisse er ikke beskrevet som et eget tema i denne læreboken. Det blir kun nevnt kort og uten noen beskrivelser av regler rundt skilsmisse. Det er en veldig generell beskrivelse som ikke gir leseren en dypere forståelse av temaet. Teksten beskriver ikke ulike prinsipper for skilsmisse som gjelder for menn og kvinner. Fokuset i teksten er heller rettet mot å få frem at det er lettere for menn enn det er for kvinner å skilles. På hvilke områder dette er lettere, sier teksten ingenting om.

Skilsmisse er for eksempel akseptert i islam, men tradisjonelt har det vært mye lettere for mannen å kreve skilsmisse enn det har vært for kvinnen. Mannen har også som en hovedregel blitt tilkjent foreldreansvaret for eventuelle barn. Dette henger sammen med mannens overordnede forsørgeransvar (Kvamme et al. 2013:132).

Et annet fokus i teksten er rettet mot å få frem at mannen får foreldreansvaret på grunn av at han har forsørgeransvaret for familien. Kvinnens mulighet til å se sine barn blir ikke beskrevet. Selv om det er en kort tekst, får den allikevel frem at muslimske kvinner ikke har like rettigheter knyttet til skilsmisse og til foreldreretten over barn ved en skilsmisse.

4.3.3 Analyse av skilsmisse i læreboken *Eksistens*

Eksistens forklarer innledende at forskjellsbehandling av menn og kvinner tydeligst kommer frem i ekteskapslovgivningen. Dette er også perspektivet i teksten om skilsmisse i islam.

En mann kan skille seg fra en kvinne ved å si tre ganger: «Jeg skiller meg fra deg.» Det anbefales at han venter en tid mellom hver gang han sier det, slik at begge kan tenke seg om. Men etter tredje gang er skilsmissen et faktum. Den er så skjebnesvanger at mannen ikke kan gifte seg om igjen med samme kvinne, hvis hun ikke i mellomtiden har vært gift med en annen. (Fines-Aronsen et al. 2008:191).

Læreboken forklarer at det for en mann, kun er å uttale setningen «*Jeg skiller meg fra deg.*» (Fines-Aronsen et al. 2008:191) tre ganger for å oppnå en skilsmisse. Det gir inntrykk av at skilsmisse er svært enkelt å oppnå for mannen. Den gir ingen forklaring på hvorfor mannen anbefales å vente en periode mellom hver gang han uttaler skilsmisseformelen, heller ikke hvorfor han skal uttale formelen tre ganger. Det blir lagt vekt på at mannen og kvinnen skal få tid til å tenke seg om. Det er mannens fremgangsmåte for skilsmisse som blir beskrevet,

allikevel nevner teksten at kvinnen skal få tid til å tenke seg om. Teksten får frem at skilsmisse ikke er noe som burde misbrukes, ved å vise at det er svært vanskelig for mannen å gifte seg med den samme kvinnen på nytt. Samtidig viser teksten at om en muslimsk mann ønsker å gifte seg med en annen kvinne, så vil det være lett for mannen å komme seg ut av det første ekteskapet.

Om kvinnens rettigheter til skilsmisse står det skrevet: «En kvinne kan bare få skilsmisse av en dommer, og da må det foreligge bevis for at mannen enten er impotent, har forlatt islam eller lider av en alvorlig mental eller smittsom sykdom». Fokuset er rettet mot de årsakene som kan gi kvinnen skilsmisse, og ifølge teksten er det kun de få nevnte grunnene som er gyldige. Det blir ikke nevnt andre årsaker, og det virker ganske ugjennomførlig for en kvinne å få skilsmisse. Beskrivelsen som blir gitt av muslimske kvinners rettigheter til skilsmisse viser ikke om det er lik praksis for alle muslimske kvinner, eller om det finnes ulike lover. Teksten avslutter med å forklare at den letteste formen for skilsmisse er «hvis begge parter er enige om det». Samtidig begrunner teksten hvorfor det er mange regler knyttet til skilsmisse, og hvorfor reglene skal hindre at skilsmisse blir alt for utstrakt bruk, med at profeten Muhammad skal ha sagt at skilsmisse er «det som Gud liker minst av de lovlige ting». Dette viser at i islam blir skilsmisse ikke sett på som noe respektabelt for noen av kjønnene. Det forklarer hvorfor det finnes regler, men ikke det faktum at reglene er ulike mellom kjønnene.

4.3.4 Analyse av skilsmisse i religionsvitenskapelige kilder

Det er viktig ifølge Vogt (i Thorbjørnsrud 2005:165) å skille mellom klassisk fiqh (islamsk rettsvitenskap utviklet de første århundrene etter islams opprinnelse) og kodifisert islamsk nasjonal lovgivning, da dette har stor betydning for kvinnens rettigheter til skilsmisse. Vogt (Vogt i Thorbjørnsrud 2005:165) forklarer at innenfor klassisk fiqh har mannen rett til å skille seg ved å fremlegge talaq-formelen «Jeg skiller meg fra deg/Jeg forstøter deg» uten å oppgi en anledning for skilsmissen eller å informere en offentlig instans om dette. Det er heller ikke et krav om at hustruen må være tilstede når talaq-formelen uttales, og det er dermed en mulighet for at kvinnen kan ende opp med å gå ganske lenge uvitende om at hun er skilt fra sin mann. Roald (2005: 145-146) forklarer at mannen kan uttale talaq-formelen en gang, men det må gjøres når kvinnen ikke har menstruasjon. Etter at kvinnen har hatt tre menstruasjonsperioder eller det har gått tre måneder siden *talaq* ble uttalt, er paret skilt. Perioden fra *talaq* ble uttalt til skilsmissen er endelig kalles for *idda* (venteperioden). Grunnen

til denne venteperioden er ifølge Roald (2001:109) for at paret skal ha mulighet til å komme til en løsning og dermed forbli gift, samtidig som perioden skal kunne beskytte ufødte barn og fastsette farskapet om kvinnen skulle vise seg å være gravid. Det er også mulig for mannen å fremlegge *talaq* etter hver menstruasjon. Etter tre menstruasjoner og tilsvarende *talaq* fremleggelser, er paret skilt. Det er da svært vanskelig for paret å gifte seg på nytt, ettersom kvinnen må ha vært gift og skilt med en annen mann, før de eventuelt kan finne tilbake til hverandre (Roald 2005:146). Mannen har rett til å skille seg ved å uttale *talaq*, men som Jones-Pauly & Tuqan (2011:183) presiserer, er det nødvendig at mannen ved en skilsmisse betaler kvinnen den resterende brudegaven *mahr*, om det skulle gjenstå noe av denne. Det er også nødvendig at mannen betaler en kompensasjon til kvinnen som domstolen fastsetter verdien av.

Det er ikke de samme reglene til skilsmisse for kvinner som det er for menn innenfor klassisk fiqh ifølge Vogt (i Thorbjørnsrud 2005:165). Hvis mannen er enig med hustruen, kan hun få skilsmisse. Om mannen ikke er enig, har hun mulighet til å ta saken til retten, men i dette tilfellet må kvinnen ha en god begrunnelse for å overbevise dommeren om at skilsmisse skal gis. Hallaq (2009:57) viser hvordan klassisk fiqh ble utviklet, og hevder at fordi islamske lover ikke var kodifisert i før-moderne tid, var det større fleksibilitet i rettssystemet enn det er i mange muslimske land i dag. Dette, mener han var på grunn av at jurister ikke hadde et overordnet lovverk å forholde seg til. Juristene fulgte sedvane og tidligere rettsavgjørelser, slik at det ble avpasset sosiale forhold og forskjellige kontekster. Han forklarer videre (2009:115) at det var den europeiske koloniseringen av mange muslimske land som førte til at lover ble kodifisert og gjort gjeldende som nasjonale lover. Han hevder videre at formålet med å skape nasjonale lover var for at kolonimaktene skulle få kontroll over de koloniserte landene, dermed ble de aller fleste lovene sekulære, med unntak av familielovene. Ettersom kolonimaktene ikke hadde en interesse over familielovgivning, hevder Hallaq (2009:115) at denne lovgivningen derfor ble kodifisert og basert på klassisk fiqh, men at dette ble ulikt utformet innad i de muslimske landene. Vogt (i Thorbjørnsrud 2005:165) viser at med kodifiseringen av familielovgivningene og ved å legge de ulike familielovene under nasjonale lover, førte det til at skilsmisse for en mann ikke lenger kun kan uttales i *talaq-formelen* og dermed være gjeldene. Å få en skilsmisse har blitt en omfattende prosess som krever at skilsmissen registreres offentlig, og det kreves vitner for at den skal bli gjeldene. Vogt (i Thorbjørnsrud 2005:165) legger vekt på at det finnes tre måter en muslimsk kvinne kan oppnå skilsmisse, og viser med dette at det ikke kun er en rettighet for mannen. Den første

muligheten kvinnen har til skilsmisse er at hun kan skrive inn dette som en bestemmelse i ekteskapskontrakten. Den andre muligheten til skilsmisse er via domstolen, om hun kan bevise at mannen ikke forsørger henne eller om hun blir mishandlet av mannen. Al-Sharmani (i Mir-Hosseini et al. 2013:38) legger til at det finnes seks årsaker som kan gi en kvinne skilsmisse via domstolen. I tillegg til de to årsakene nevnt over, vil kvinnen kunne få skilsmisse om mannen er fraværende, om han er i fengsel, om han har flere koner eller om han er impotent. Det eksisterer en tredje mulighet til skilsmisse innenfor Maliki lovskolen. Ifølge Vogt (i Thorbjørnsrud 2005:165) kan en kvinne tilhørende denne lovskolen beordre en *khula* som betyr en frisettselse, uten andre anledninger enn at hun avskyr ekteskapet. Hun forklarer at en *khula* løser kvinnen ifra ekteskapskontrakten, mot at hun betaler tilbake den brudegaven, *mahr*, som ble gitt til henne ved inngåelsen av ekteskapet, samtidig må kvinnen gi slipp på alle økonomiske krav til ektemannen. Det er nødvendig med ektemannens samtykke for å få en skilsmisse på denne måten, men om mannen ikke går med på dette, vil kvinnen kunne ta saken til retten, hvor dommeren kan løse henne fra ekteskapet, selv om dette går imot ektemannens vilje. Jones-Pauly og Tuqan (2011:183) beskriver *khula* skilsmisse for kvinnen som den motsvarende skilsmisse til *talaq* for menn. De hevder at dette beviser at det i prinsippet er like rettigheter til skilsmisse for begge kjønn, men at det er sosial praksis og samfunnsstrukturer som har ført til at kvinner ikke har like rettigheter til skilsmisse i mange muslimske land.

Skilsmisse ved å begjære en *khula* er ifølge Vogt (i Thorbjørnsrud 2005:166) beskrevet både i Koranens vers 2:229 og i hadith, problemet ligger i at det ikke alltid er en akseptert form for skilsmisse i familielovgivning i enkelte muslimske land, noe som fører til at skilsmisse kan være vanskelig å oppnå for noen. Vogt (i Thorbjørnsrud 2005:166) forklarer at mange muslimske land har vært igjennom store endringer det siste århundre, og at dette har bedret kvinners rett til skilsmisse betraktelig. Dette går i mot teorien til Hallaq (2009:57) om at kodifiseringen av familielover i de ulike muslimske land førte til mindre fleksibilitet og rettigheter for kvinnen i rettsystemet. Roald (2005:152) peker derimot på at endringene det siste århundre har kommet som et resultat av at reformbevegelser har nytolket Koranen og profetens sunna, og at kildene som omtaler kvinners rett til skilsmisse, nå blir tolket av mange for å være en islamsk rettighet. Det å se på de opprinnelige kildene har i dette tilfellet fungert frigjørende for mange muslimske kvinner. Som eksempel på dette viser blant annet El Hajjami (i Mir-Hosseini et al. 2013:94) at den nye familieloven av 2004 i Marokko gav kvinner og menn lik rett til skilsmisse ved en domstol. Det er dermed ikke lenger en

rettighet kun for mannen, men også for kvinnen. Mannen i Marokko kan ikke lenger uttale talaq-formelen og være gyldig skilt, han må gå via domstolen. Et annet eksempel på at kvinners rettigheter til skilsmisse har bedret seg i den muslimske verden viser Jones-Pauly & Tuqan i sin bok (2011:186). De forklarer at det frem til år 2000 ikke var lett for egyptiske kvinner å oppnå skilsmisse, ettersom *khula* ikke var tillatt. I dag er det imidlertid tillatt i Egypt for kvinner å beordre en *khula*. Allikevel kan økonomiske årsaker spille inn som en faktor som kan påvirke kvinnens mulighet til skilsmisse, ettersom kvinnen må betale tilbake brudegaven, *mahr*, om hun begjærer en *khula*. I praksis er det ikke alltid hun har mulighet til dette, og økonomiske årsaker kan derfor være en hindring for kvinnen om hun ønsker å skille seg. På dette området stiller mannen og kvinnen likt, ettersom det også kan være økonomisk krevende for en mann å skille seg, slik vi så Jones-Pauly & Tucan (2011:183) tidligere påpeke.

Dersom et ektepar skiller seg og det er barn involvert, åpner dette opp for spørsmålet om omsorgsrett. Roald (2001:230) forklarer at det ikke finnes en beskrivelse av hvilken forelder som skal ha omsorgsretten i Koranen, men at det finnes ulike normer innenfor de fire sunni lovskolene som bygger på islamske kilder. Videre presiserer hun at alle lovskolene er enige om at barna skal bo med moren mens de er små, og deretter skal de flytte til faren. Det lovskolene ikke er enige om er hvor gamle barna skal være før de må flytte fra moren. Innenfor shia-islam er det en enighet om at barna, etter fylte 2 år og spesielt guttebarn, skal flytte til faren (Roald 2005:158). Roald (2001:232-233) viser at det ikke er enighet om alder blant de fire sunnitiske lovskolene. Innenfor Hanafi lovskolen forklarer hun at guttebarn skal flytte til sin far mellom 7 og 9 års alderen, mens en jente behøver veiledning av moren ved begynnelsen av sin første menstruasjon og skal derfor flytte til faren ved 9 til 11 års alderen. Innenfor Maliki lovskolen viser hun at en gutt skal bo hos moren frem til puberteten, mens en jente skal bo hos moren frem til hun gifter seg. Videre presiserer hun at innenfor Shafii lovskolen skal barna når de fyller 7 eller 8 år bestemme hvor de ønsker å bo om foreldrene ikke har kommet overens om dette. Det samme gjelder for guttebarn innenfor Hanbali lovskolen, men reglene for jenter er der annerledes, ettersom de må flytte til faren ved fylte 7 år. Dette begrunnes med at faren er den beste til å gi datteren beskyttelse. Som Roald (2001:233) peker på er det interessant å se hvor ulike bestemmelser det er mellom de ulike lovskolene når det kommer til omsorgsrett for barn. Begrunnelsen for at det er så ulike regler er, fordi det ikke finnes noen vers i Koranen om dette temaet, og det er veldig få hadith

knyttet til emnet. Bestemmelsene er tatt av rettslærde, noe som fører til stor variasjon blant lovskolene. I tillegg mener Roald (2001:233) at dette åpner for muligheter til nytolkning.

4.4 Klesdrakt

I denne delen vil det bli gitt en analyse av de tre lærebøkene, med henblikk på temaet klesdrakt, deretter vil det samme bli analysert i religionsvitenskapelige kilder. Alle de tre lærebøkene fokuserer på kvinners klesdrakt. Fokuset er rettet mot å beskrive ulike former for tildekking.

4.4.1 Analyse av klesdrakt i læreboken *Tro og tanke*

I læreboken *Tro og tanke* er temaet knyttet til klesdrakt behandlet i et ganske stort omfang. Klesdrakten knyttes til ulike grader av kjønnsdeling i samfunnet.

En streng kjønnsdeling kommer gjerne til uttrykk ved at kvinnen helst ikke skal ferdes i det offentlige rommet og være så tildekket at hun ikke kan gjenkjennes hvis hun har et nødvendig ærend ute. En slik kvinnedrakt kalles *niqab* på arabisk, *chador* i Iran og *burka* i Afghanistan og Pakistan, for å nevne noen av de områdene der denne skikken er utbredt. (Heiene et al. 2014:146)

Fokuset er rettet mot å få frem at en heldekkende form for tildekking er knyttet til en streng samfunnsdeling. Niqab, chador og burka blir omtalt som den samme klesdrakten, og symboliseres ifølge teksten, ved at kvinner som bærer denne formen for tildekking ikke er gjenkjennelige i det offentlige rom. Forfatteren omtaler de tre klesdraktene som en og samme klesdrakt. Det blir vist til at en heldekkende klesdrakt har ulike navn knyttet til ulike steder, og det blir nevnt noen land som eksempler på hvor det er vanlig at kvinner dekker seg helt til. Det kommer ikke frem om kvinnen frivillig velger å dekke seg til eller om det er tvang. Når klesdrakten blir knyttet til en streng kjønnsdeling, tar ikke forfatteren høyde for at det kan være andre årsaker til at en muslimsk kvinne velger å dekke seg til. Teksten gir inntrykk av at muslimske kvinner ikke kan bevege seg i det offentlige rommet. Teksten forklarer videre at:

En mer avgrenset form for tildekking er *hijab*, som er et stort skaut som dekker hår og skuldre og eventuelt også henger løst over brystpartiet ned til midjen. Utgangspunktet for bruk av hijab er at kvinnens hår er regnet som en tiltrekkende og intim del av kvinnens kropp, og som derfor bør dekkes til på linje med andre intime kroppsdeler. En hijab dekker ikke ansiktet, men kan tvert imot fremheve det. (Heiene et al. 2014:146)

Forfatteren fokuserer på å beskrive hvordan hijab ser ut, og på å få frem begrunnelsen på hvorfor muslimske kvinner anvender hijab. Det blir ikke nevnt andre grunner enn at det er for å skjule håret, noe som blir regnet som en tiltrekkende og intim kroppsdel. Det blir presisert at en hijab fremhever ansiktet, i motsetning til å skjule det. Forfatteren viser ikke til at hijab er en del av en kjønnsdeling i samfunnet, slik det tydelig kommer frem over at en heldekkende klesdrakt var en del av. Ulike begrunnelser for å bære slør, blir heller ikke vektlagt. Hvor bruken av hijab er utbredt eller historiske betingelser for slørbruk får leseren ingen informasjon om.

Det er ikke et stort fokus på mannens klesdrakt, men teksten beskriver kort at «Felles for både kvinner og menn er at de skal kle seg i romslige klær som ikke avslører eller framhever kroppens former» (Heiene et al. 2014:146). I dette utsagnet blir det som er felles for både menn og kvinner i islam trukket frem. Det viser at det ikke kun eksisterer retningslinjer for kvinners klesdrakt. Det blir forklart at både menn og kvinner skal anvende løse klær. Det blir ikke gitt informasjon om dette er noe alle menn og kvinner følger. Læreboken påpeker ikke om det finnes kvinner som ikke anvender slør i islam. Den presiserer at det pågår en betydelig debatt omkring kvinnens rolle, og at islamske feminister kritiserer undertrykking av kvinner. Ved å skrive om dette rett etter beskrivelsen av tildekking, gir det inntrykk av at sløret er med på å undertrykke muslimske kvinner.

Muslimske feminister kritiserer undertrykking av kvinner og viser til at kvinnene på Muhammeds tid hadde rettigheter og roller som gikk tapt i tiden etter. De mener at det er mulig å komme langt i retning av likestilling ved å ta fram disse tradisjonene og idealene fra islams historie. (Heiene et al. 2014:146)

Ifølge læreboken hadde muslimske kvinner på Muhammeds tid, rettigheter og roller de ikke har i dag. Det blir ikke forklart hvilke rettigheter eller roller dette omhandler. Teksten forklarer at muslimske feminister mener at en kan fremme likestilling ved å ta fram disse tradisjonene og idealene fra islams begynnelse. Teksten viser at islamske feminister hevder at det ikke er likestilling mellom muslimske menn og kvinner i dag. Fra å vise til islamsk feminisme går forfatteren over til å omtale islamistiske miljøer. «Andre går en helt annen vei og oppfordrer anstendige muslimske kvinner til å bruke hijab og eventuelt også heldekkende drakter som niqab, chador eller burka. Ikke minst i islamistiske miljøer er tildekking av kvinnen blitt et viktig symbol» (Heiene et al. 2014:146). Det blir ikke gitt en forklaring på hva tildekking av kvinnen innenfor islamistiske miljøer har blitt et symbol på eller hvorfor islamister oppfordrer kvinner til å dekke seg til. Det er gjennomgående for teksten som

omhandler klesdrakt at det ikke blir vist til begrunnelser for at kvinner må dekke seg til. Fokuset er mer rettet mot å beskrive ulike former for tildekking.

På samme side som boken omtaler klesdrakt, finnes det også tre bilder som skal illustrere de ulike formene for tildekking: hijab, niqab og burka. Det finnes ikke ett bilde av en muslimsk kvinne uten en form for tildekking. Det er heller ikke et bilde av en mannlig muslimsk klesdrakt.

4.4.2 Analyse av klesdrakt i læreboken *I samme verden*

Klesdrakt er ikke et overordnet tema i læreboken *I samme verden*, men det blir påpekt kort i et avsnitt som omhandler atskillelse mellom kjønnene. Teksten innleder avsnittet med å fremheve at «I mange muslimske samfunn legges det vekt på at kvinner og menn skal leve mest mulig atskilt i det offentlige livet» (Kvamme et al. 2013:133). Det blir ikke sagt noe om hvilke samfunn dette gjelder eller hvor utbredt dette er. Videre fokuserer teksten på å få frem at hodebekledning er en del av atskillelsesprinsippet. «At muslimske kvinner tradisjonelt har brukt ulike former for hodebekledning, er en del av atskillelsesprinsippet. Hvordan dette blir tolket, og hvilken betydning det har, varierer mye fra sted til sted» (Kvamme et al. 2013:133). Teksten forklarer ikke hva som menes med hodebekledning, og hvilke former for hodebekledning som er vanlig blant muslimske kvinner. Atskillelsesprinsippet blir ikke utdypet og forklart nærmere. En forklaring på hvilken betydning hodebekledning kan ha for de muslimske kvinnene som anvender dette, blir det heller ikke gitt en forståelse av. Hovedbudskapet til forfatteren er at hodebekledning anvendes for at kjønnene skal atskilles. Det vektlegges at det noen steder er pålagt med hodebekledning, at det noen steder velges frivillig, og at det også er noen som ikke dekker seg til. «Noen steder opplever kvinner som ikke er fullt tildekket, å bli sjikanert, undertrykt og forfulgt, mens andre steder velger muslimske kvinner frivillig og bevisst å gå med skaut for å vise sin tilhørighet til islam. Andre igjen velger ikke å bruke noe hodeplagg i det hele tatt» (Kvamme et al. 2013:133). Forfatteren får frem at det er ulik praksis knyttet til ulike steder. Han får også frem at det er noen steder hvor muslimske kvinner ikke har mulighet til å velge om hun vil dekkes til eller ikke, hvor tildekking er påtvunget. Forfatteren får derfor frem at nyanser ved å presisere at dette ikke gjelder overalt og at muslimske kvinner noen steder har et fritt valg til å bruke hodebekledning. Bildet som blir tegnet av tildekking er derfor relativt nyansert.

4.4.3 Analyse av klesdrakt i læreboken *Eksistens*

Eksistens har et eget avsnitt som omhandler bruken av slør. Teksten begynner med å forklare at «Korane oppfordrer både kvinner og menn til å opptre og kle seg anstendig» (Fines-Aronsen et al. 2008:191). Det blir ikke gitt en forklaring på hva som menes med anstendig oppførsel eller klesdrakt, men det blir påpekt at det gjelder begge kjønn. Det er ingen forklaring på hvordan menns klesdrakt ser ut, utover at den skal være anstendig. Fokuset ligger i å forklare bruken av det kvinnelige sløret, og teksten viser til Koranen som begrunnelse for de kvinnene som bærer slør. «Du profet, si til dine hustruer og døtre, de troendes kvinner, at de skal svøpe om seg kledningen. (Sure 33,59)» (Fines-Aronsen et al. 2008:191). Det kommer frem at ikke alle muslimske kvinner bærer slør, ved å studere forfatterens ordvalg: «Når kvinnen bærer slør» (Fines-Aronsen et al. 2008:191), men ved å vektlegge slørbruken, kan det gi leseren et inntrykk av at alle muslimske kvinner bærer slør eller at det er det normativt "beste". Det blir nevnt kort at «Kampen mot sløret har vært en merkesak i moderniseringsprosessen i mange arabiske land, men parallelt med den islamske fornyelsen siste årene er det også blitt ny interesse for sløret» (Fines-Aronsen et al. 2008:191). Det er kun den islamske fornyelsen som blir spesifisert som årsak til den nye interessen for sløret. Ved å trekke frem «mange arabiske land» gir det leseren en forståelse av at slørbruk knyttes til islam, og at islam knyttes til den arabiske verden. Noe som gir inntrykk av at det ikke eksisterer muslimer andre steder i verden.

Ifølge lærebokteksten henger «Bruken av slør» sammen med «atskillelsen av kjønnene, som praktiseres i mange muslimske miljøer» (Fines-Aronsen et al. 2008:191). Teksten forklarer at:

Det innebærer at menn og kvinner skal holdes atskilt, slik det er vanlig i moskeen. Det betyr egne gutteskoler og jenteskoler, og noen går så langt at de krever atskilte kupeer på togene og egne kontorer i firmaer der kvinner arbeider. (Fines-Aronsen et al. 2008:191)

Forfatteren gir eksempler på hvordan atskillelse kan være praktisert, men viser ikke hvor mange eller i hvilke land dette gjelder. Det blir ikke nevnt om dette også praktiseres i Norge. Det blir fokusert på de ekstreme tilfellene av atskillelse, noe som fremmer en forståelse av at islam er kjønnene atskilt. Det er ingen forklaring på hvorfor kjønnene skal være atskilt. Sløret er ifølge forfatteren, her kun et symbol på atskillelse.

På side 192 i læreboken lyder følgende overskrift: «Debatt om hijab – med Frankrike som eksempel» (Fines-Aronsen et al. 2008:192). Under denne overskriften blir tre

illustrasjoner på ulike former for tildekking presentert. Den første kvinnen bærer en niqab, definert som «Ansiktsslør der en kun ser øynene» (Fines-Aronsen et al. 2008:192). Den andre kvinnen bærer en burka definert som: «heldekkende drakt med heklet gitter foran øynene. Utbredt i Afghanistan og Somalia», mens den tredje kvinnen er illustrert med en hijab og forklaringen «Sjal som dekker hår og hals» (Fines-Aronsen et al. 2008:191). Det er ikke avbildet verken en kvinne uten en form for tildekking, eller en mannlig klesdrakt.

Det er et fokus i læreboken rettet mot hijabdebatten som har pågått i Norge og i utlandet i den seneste tiden. Teksten viser til Frankrike, hvor det ble vedtatt en lov som «forbød elever og lærere å bære prangende religiøse symboler» (Fines-Aronsen et al. 2008:192). Det blir deretter pekt på for- og mot argumenter til bruken av hijab fra franske muslimske jenter og fra franske ikke- muslimere. Denne delen konkretiserer hijabdebatten og setter den inn i en fransk kontekst. De første argumentene kommer fra franske muslimske jenter som er for bruken av hijab: «Det er en reaksjon mot medie-, film- og musikkbildets framstilling av «lett på tråden-jenta»» (Fines-Aronsen et al. 2008:192) og det er «uttrykk for muslimsk identitet mot det de opplever som fransk rasisme» (Fines-Aronsen et al. 2008:192). De andre argumentene kommer fra franske muslimske jenter mot bruken av hijab: «De blir ofte presset til å bruke hijab. Når de møter opp på sosiale arrangementer med hijab, opplever de at spontan latter og skravling opphører og blir erstattet med stillhet og trykkende stemning» (Fines-Aronsen et al. 2008:192). De tredje argumentene kommer fra franske ikke-muslimere for bruken av hijab:

Et forbud vil være et etterslep av Frankrikes undertrykking fra kolonitiden. Sekulære lover gir alle rett til å vise og uttrykke religiøse meninger både i det offentlige og i det private, og den franske staten har ansvaret for å garantere tilgang til gratis offentlig utdanning for alle franskmenn (Fines-Aronsen et al. 2008:192).

De fjerde argumentene er fra franske ikke- muslimere mot bruken av hijab: «Hijaben er kvinneundertrykkende og hindrer kvinners frihet, og hvis en lov ikke forbyr det, vil sosialt press kunne åpne for en annen og enda mer kvinneundertrykkende praksis i den muslimske verden» (Fines-Aronsen et al. 2008:192). Her kommer det frem at det er delte meninger knyttet til hijab, både fra muslimere og ikke- muslimere. Det blir ikke referert til de norske hijabdebattene, og dermed blir ikke teksten satt inn i en norsk kontekst.

4.4.4 Analyse av klesdrakt i religionsvitenskapelige kilder

Ingen av lærebøkene fokuserer på den historiske utviklingen av sløret. Dette er et stort fokus i de religionsvitenskapelige kildene, og viktig for å forstå symbolikken som ligger i den muslimske slørtradisjonen, derfor vil det være fokus i denne delen. Sløret relateres ofte til islam, men det er viktig å presisere at sløret ikke er en islamsk oppfinnelse. Dette kommer frem i ulike religionsvitenskapelige kilder (Kahf 2008:27, Vogt i Høstmælingen 2004:23). Vogt (i Høstmælingen 2004:23) fremlegger at det vil være mer korrekt å se på anvendelsen av sløret som en sedvane med dype røtter i Midtøsten, og at denne sedvanen i dag blir videreført av muslimske samfunn. Den historiske utviklingen av slørbruk og hvilket symbol sløret har hatt fokuserer Vogt (i Høstmælingen 2004:23) mye på. Det fremkommer at sløret ble anvendt allerede i det andre årtusenet før vår tidsregning som et symbol på sosial status og ærbarhet. Hun viser at gifte kvinner under assyrisk lov var pålagt å bære slør, men at det var forbudt både for prostituerte og slavinner, da de ikke kunne ses på som ærbare og tilhørte en underordnet sosial klasse. Vogt (i Høstmælingen 2004:23) viser også til at hodeslør var vanlig i gammelpersisk og gresk etikette, og til og med den gifte romerske kvinne hadde som vane å dekke seg til. Skikken med slør ble videreført både innenfor jødiske og kristne kretser. Det er viktig å legge merke til at selv om sløret i dag ofte blir sett på som et islamsk påbud, er det i Det nye testamentet vi finner det klareste slørpåbudet hvor Paulus fremlegger at kvinnene skal dekke seg til for englenes skyld som et symbol på underordning. Selv om de fleste kristne i dag velger ikke å dekke seg til med slør, er dette en skikk som både katolske og ortodokse nonner har videreført. Det er også fremdeles en del jødisk ortodokse kvinner som velger å dekke hodet (Vogt i Høstmælingen 2004: 24-25). Skikken med det islamske sløret stammer slik vi har sett, fra en lang felles tradisjon knyttet til ulike symbolske betydninger. Sløret kunne markere både sosial rang eller underordning, samtidig var det mulig i Midtøstens flerreligiøse samfunn, å markere religionstilknytting gjennom drakt og hodeplagg. Dette var felles for både menn og kvinner, og gjennom ulike klesdrakter antydte man hvor en hørte hjemme (Vogt i Høstmælingen 2004:25).

I løpet av 700 og 800-tallet ble sedvanen med å bære slør satt inn i en islamsk sammenheng. I dag knyttes det arabiske ordet hijab til en av hodebekledningene en muslimsk kvinne kan bære, men ordet hijab betyr opprinnelig å *gjemme* eller å *skjule* noe. Slør eller forheng som skjuler en person eller en gjenstand blir kalt for hijab, og i Koranen knyttes det ikke til klesdrakt eller hodeplagg, men til romlig segregasjon og adskilthet (Vogt i Høstmælingen 2004:26-27). Det er et fåtall koranvers som diskuterer klesdrakt, men i de få

versene som omtaler emnet knyttes klesdrakt og sømmelighet sammen, og ordet hijab anvendes ikke. Vogt (i Høstmælingen 2004:27) presiserer at de korantekstene som omfatter klesdrakt ikke gir et direkte påbud om slør, men at det ble ansett som en selvfølge i de tradisjonelle kommentarverkene til Koranen. I Koranens sure 24:31 står det skrevet at alle «troende kvinner» skal «trekke sløret (khimar) over sine bryst», og i sure 33:59 blir profetens hustruer, døtre og de troende kvinner oppfordret til å «trekke kledningen (jilbab) om seg». Profetens hustruer ble også pålagt å snakke med menn fra bak et forheng i sure 33:53. Ifølge Vogt (i Høstmælingen 2004:27) var *khimar* et klesplagg som dekket håret, men ikke hals, nakke eller bryst, og som hadde røtter i førislamsk tid, mens *jilbab* skal ha vært en kappe eller et ytterplagg, som mest sannsynlig også hadde en hette. I sure 24:60 står det at kvinner som er «hinsides overgangsalderen» og som ikke lenger «håper på giftemål» kan legge bort klærne og vil ikke rammes av skyld for dette, men det er allikevel bedre om «de avstår» fra dette, ettersom de er forbilder for de yngre. Det er disse korantekstene, sammen med ulike hadithtekster og profetbiografier som har formet oppfatningene knyttet til praktisering av tilsløring og segregering. Sedvanen med tilsløring spredte seg med islams utbredelse. Det skal allikevel presiseres at det fantes unntak fra regelen fra folkegrupper som krevde full bevegelsesfrihet i det daglige livet. Segregering med tilhørende slørpåbud fikk ikke stor gjennomslagskraft blant beduiner i ørkenen, arbeidsfolk, bønder og i Afrika sør for Sahara. Det fantes også store demografiske forskjeller, hvor tilsløring og segregering i bysamfunn ofte knyttet til haremsinstitusjoner var mer utbredt, enn i stammesamfunn (Vogt i Høstmælingen 2004:28).

Regler for slørbruk ble utformet etter hvert som islamsk rettstenkning ble utviklet på 800- og 900-tallet. Det ble etter hvert formulert ulike tolkninger knyttet til lovskolene. Innenfor sunni islam ble rådende praksis at Shafi'i og Hanbali lovskolene foreskrev at kvinnens ansikt og hender skulle dekkes, mens Maliki og Hanafi lovskolens lærde ikke hadde en like streng tolkning, da de fremmet at kvinnens hender og ansikt kunne vises i det offentlige rom. Alle lovskolene var enige seg imellom om at slørbruk var knyttet til religionen, med forankring i Koranen og profetens praksis (i Høstmælingen 2004:30). Den slørpraksisen som er forklart over knyttes til Midtøsten, men det er viktig å understreke at land lenger øst, som Malaysia, Indonesia og Kina også hadde krav om segregasjon og slørbruk, men at det i disse områdene ofte ble tolket og praktisert mer liberalt enn i Midtøsten. Det samme gjelder ulike deler av Afrika. Som Vogt (i Høstmælingen 2004:34-35) presiserer har den muslimske verden aldri vært usammensatt eller samlet i en stor enhet. Det har derfor

til tider vært en stor avstand mellom de juridiske normer og den sosiale og kulturelle praksisen ulike steder i verden. Slik vi har sett det ble altså sløret i den tidlige islamske perioden et uttrykk for et ønske om å begrense sosial samhandling mellom kjønnene, det ble i tillegg et symbol på familiens rikdom og mannens evne til å forsørge kvinnen. Det var i tillegg store kulturelle, demografiske og sosiale forskjeller knyttet til slørpraksis, og den gjeldende lovskolens utarbeidede norm ble ikke alltid praktisert av alle folkegrupper.

Fra å ha sett på slørets tidlige historie, vil det nå bli sett på slørets moderne historie, fra koloniperioden og frem til i dag, for å se på hva sløret har betydd, og hva det i dag er et symbol på blant muslimske kvinner. Thorbjørnsrud (i Høstmælingen 2004:36) forklarer at sløret er et kraftfullt symbol med ulike betydninger, betydninger som både kan være negative eller positive avhengig av hvem som ser. Sløret kan blant annet forbindes med forskjellige samfunnsmodeller, utviklingsnivåer og idealer knyttet til religion og moral, samtidig kan det også assosieres med ulike normer for kvinnelighet, samt frihet og tvang. Sløret har også blitt et symbol på forskjellen mellom «Østen» og «Vesten», spesielt knyttet til ulike debatter om kvinners ulike stillinger fra koloniperioden og frem til i dag.

Thorbjørnsrud (i Høstmælingen 2004:36-51) viser hvordan sløret ble anvendt som et motstandssymbol fra kvinner som levde i koloniserte land i Midtøsten. Britene brukte blant annet argumentet om at kvinnene i Midtøsten måtte frigjøres fra undertrykking, som legitimering for kolonisering. Ifølge kolonimaktene levde kvinnene i Midtøsten både umoralske og tragiske liv i harem, og det var sløret som ble selve symbolet på dette. Britene oppfordret egyptiske kvinner til å kaste sløret og la seg inspirere av de britiske kvinnene som både var frie, moralske og kultiverte. Ettersom koloniseringen av Egypt ikke skapte flere muligheter for egyptiske kvinner, men heller gav britiske kvinner fordeler, ledet dette til stor motstand mot kvinnefrigjøring inspirert av vestlige verdier. Vestlig inspirert frigjøring er i dag et kontroversielt fenomen som ikke ønskes i store deler av Midtøsten. Thorbjørnsrud (i Høstmælingen 2004:41) viser også hvordan kvinner i Algerie ble tvunget til å fjerne sløret av den franske kolonimakten. Dette virket derimot mot sin hensikt da sløret som hadde vært et urbant fenomen, nå ble et symbol på algeriske kvinners nasjonalfølelse og motstanden deres mot et fransk styre.

Selv om sløret ble anvendt som et symbol på motstand mot kolonimaktene, var det først i den siste delen av det 20. århundre at sløret virkelig fikk kraft av å være et motstandssymbol, men denne gangen i en annen form. Kvinneorganisasjoner og frigjøringsbevegelser begynte flere steder i Midtøsten, med unntak av statene på den arabiske

halvøy, å anse sløret som et symbol på verdier som var problematiske. Dermed startet en epoke hvor sløret ble symbol på et problem (Thorbjørnsrud i Høstmælingen 2004:42). Ifølge Thorbjørnsrud (i Høstmælingen 2004:42) ble det i Midtøsten frem til det 20. århundre praktisert en streng kjønnssegregering, som var sterkere i byene enn på landsbygda og blant beduiner. Kjønnssegregering var mest vanlig blant de øvre sosiale lag i samfunnet. Hun forklarer videre at det samme mønsteret ble fulgt når det kom til slør og tildekking. Overklassekvinner som levde i urbane byer, var mer tildekket, og det ble ansett som et symbol på sosial prestisje. Som vi skal se, har sløret i det 20. århundre gått gjennom store symbolske endringer.

Fra slutten av det 19. århundre ble slørbruk og segregasjon utsatt for stor kritikk fra mange samfunnsengasjerte i Midtøsten. Det faktum at kvinner ikke hadde store muligheter til utdanning eller aktiviteter som var samfunnsorienterte, ble sett på som en årsak til at samfunnene i Midtøsten hadde stagnert på områder innenfor økonomi, politikk og kultur. Stagnasjonen ble sett på som årsaken til de europeiske kolonimakters maktdominans. Modernisering og politisk frihet ble et fokusområde i Midtøsten, men det var ikke alle land som ønsket modernisering etter europeisk mønster. Land som Iran og Tyrkia, som ikke hadde vært under kolonistyre, hadde lettere for å akseptere en modernisering etter europeisk mønster. Felles for begge land var at de ønsket en rask modernisering, og et av uttrykkene på modernisering var gjennom folks klesdrakt. Sløret ble et symbol på det tradisjonelle og umoderne, og det ble innført et forbud mot å bære slør og andre tradisjonelle klesplagg. Ettersom forbudet ble innført ovenifra staten, var dette ikke populært blant alle kvinner. Femti år senere, under den iranske revolusjonen i 1979, ble motstand mot det sittende regimet symbolisert ved at kvinner som ønsket regimeskifte tok på seg sløret igjen. Dermed ble sløret et symbol på motstand mot regimet. Da det etter revolusjonen i Iran ble påbudt med slør, kom det som et sjokk på de kvinnene som kun hadde anvendt sløret som et motstandssymbol. For disse kvinnene ble nå motstand mot det nye regimet vist gjennom å vise håret. I Tyrkia er det fremdeles i dag forbudt å anvende slør innenfor rettsvesen, militær og politi, og mange kvinner kjemper fremdeles for retten til å bære slør. Generelt over Midtøsten, med unntak av statene på den arabiske halvøy, gikk bruken av slør ned fra begynnelsen av 1900- og frem 1975.

Thorbjørnsrud (i Høstmælingen 2004:45) viser at det var de urbane kvinnene, i de øvre sosiale klassene i Midtøsten, som tidligst begynte å engasjere seg i ulike feministiske bevegelser. Hun forklarer at den første til å kaste ansiktssløret var Nabawiyah Musa i 1909,

men at det store historiske gjennombruddet knyttes til feministlederen Huda Sharawi som offentlig kastet ansiktssløret i Kairo i 1923. Det en skal legge merke til her er at begge kvinnene kun kastet sløret som dekket ansiktet, men fortsatte å dekke til håret og halsen. Det var allikevel med på å utvikle en arabisk feminisme som de ønsket skulle lede frem til moderne arabiske samfunn. I begynnelsen kastet mange ansiktssløret og det tok ikke lang tid før det ble vanlig at kvinner som tok utdanning begynte å gå uten slør. En europeisk inspirert klesdrakt ble vanlig ved universitetene, og slør ble etter hvert et symbol på manglende utdanning. Sløret gikk dermed fra å være et symbol på velstand, til å bli et symbol på manglende utdanning i løpet av 1900-tallet. Det skal allikevel nevnes at skikken med å anvende slør aldri forsvant helt.

Det ble tidligere pekt på at sløret ble anvendt av jødiske, kristne og muslimske kvinner gjennom historien. Historisk sett var ikke sløret alltid et symbol på religiøs tilhørighet, men dette endret seg på syttitallet. Et nytt slør ble utviklet, som kom til å bli spesifikt islamsk. Dette nye sløret ble til i en tidsperiode da veldig mange i Midtøsten var skuffet over styresettet innad i de ulike landene. Det oppsto en religiøs revitalisering, hvor nye islamistbevegelser ble dannet. De ønsket et samfunn bygget opp av islamske prinsipper, og det nye sløret ble et symbol på dette. Det var først og fremst blant kvinnelige studenter som lenge hadde kjempet for en universitetsutdanning, men som tilhørte en lavere sosial klasse og derfor ikke hadde like muligheter til å klare seg i samfunnet som dette nye sløret ble et fenomen. Det ble et symbol på at de ønsket et samfunn som var mer rettferdig. Dette nye sløret besto av et stort sjal, som dekket hodet og halsen, men ikke selve ansiktet, samtidig bar kvinnene en vid kjole som dekket hele kroppen. Noen få begynte med ansiktsslør, men dette var ikke flertallet. Et poeng for disse kvinnene var at drakten ikke besto av et dyrt materiale, og på den måten viste de avstand mot den herskende materialismen og samtidig tok de avstand mot motepresset ved universitetene. De forvandlet seg på denne måten fra å være de sosiale taperne i samfunnet, til å bli de moralske vinnerne. Slik Thorbjørnsrud (i Høstmælingen 2004:47) presiserer, er det viktig å legge merke til at det ikke var det samme sløret som den forrige generasjonen av kvinner hadde anvendt, men det var et nytt slør som symboliserte at kvinnene var moderne, med en utdanning, samtidig som de fikk status som ærbare og gudfryktige muslimer som sterkt tok avstand fra materialisme og urettferdige styresett. Samtidig som det nye sløret ble et sterkt motstandssymbol, var det også en del kvinner som mente at denne drakten var svært frigjørende, ettersom den var med på å beskytte kvinnen fra fornærmende tilnærmelser fra menn, og mot ødeleggende spredning av sladder

som kunne skade en kvinnes rykte.

Etter hvert ble det nye sløret svært populært, men det endret samtidig karakter, og det har i dag langt flere symbolske meninger enn å være et antimaterialistisk og politisk symbol. Et nytt karaktertrekk med det nye sløret, er at det har blitt redefinert til å være et moteriktig klesplagg, som endrer form og utseende i takt med de ulike svingningene i motebildet. Det blir ikke lenger bare anvendt sammen med en heldekkende kjole, men kan anvendes sammen med både bukser og skjørt i varierende lengde. Det er viktig å legge merke til her at det nye sløret fortsatt eksisterer i sin opprinnelige form, men i dag kan en ikke si at flertallet av muslimske kvinner som anvender slør knytter seg til islamistiske ideologier. Det som er felles for muslimske kvinner er allikevel at det nye sløret alltid representerer og står som et symbol på kvinnens religiøse identitet og fromhet, samtidig som det vitner om personlig identitet og uttrykk.

Ifølge Thorbjørnsrud (i Høstmælingen 2004:43) er det noe alle former for slørtildekking har til felles, nemlig at de har en funksjon om å forhindre seksuelle utenomekteskapelige forbindelser. Det er ikke bare kvinnen som skal dekke seg til, men ettersom kvinnekroppen i henhold til kulturelle dominerende koder blir oppfattet som vakrere enn mannskroppen, og kvinnens hår blir oppfattet som et erotisk symbol, må kvinnen følge strengere regler for tildekking enn menn. Thorbjørnsrud (i Høstmælingen 2004:43) påpeker at kvinner ofte blir fremstilt som det svakere, mer emosjonelle og impulsive kjønn i islamsk teologi. Derfor er det som Thorbjørnsrud (i Høstmælingen 2004:43) skriver et paradoks at de som er tilhengere av slør mener at det er menns seksuelle begjær som en trenger beskyttelse mot. Altså blir det et samfunnsansvar for kvinner å beskytte menn mot menns svakhet, og dette ansvaret bærer de gjennom å dekke seg til med slør. Som Larsen (i Høstmælingen 2004:58) viser er påbudet om bruk av slør en del av forholdet den enkelte kvinne og Gud imellom, samtidig som anvendelsen av slør har en samfunnsordnende funksjon. Sløret kan virke både undertrykkende eller frigjørende, men det er viktig å merke seg at stereotypien om at alle muslimske kvinner er tvunget til å anvende slør, ikke er korrekt. Det finnes mange muslimske kvinner som har valgt å ikke dekke seg til med slør. Det er stor variasjon når det kommer til frihet til å velge selv, noen kvinner har ikke et reelt valg og tvinges til å dekke seg til, mens andre kvinner velger fritt etter eget ønske og ut fra forskjellige motiver.

I de hellige kildene står det ikke skrevet hvordan tildekkingen skal se ut i forhold til form, farge eller tekstur. Larsen (i Høstmælingen 2004:56) viser at de hellige kildene som omhandler tildekking, i løpet av islams historie har blitt tolket i henhold til kontekst. Det er

grunnen til at slørtildekkingen både har en kulturell og en religiøs faktor som finnes i mange ulike former, og som derfor også har ulike navn knyttet til seg, ulike steder i verden. Som eksempel trekker hun frem klesdrakten *Chador* som anvendes i Iran, og som blir ansett for å være den beste formen for tildekking i det landet, ettersom den er en del av den iranske kulturen. *Chadoren* er et klesplagg som henger ned fra kvinnens hode og som dekker hennes kropp. Som et annet eksempel på en islamsk klesdrakt som anses for å være en nasjonal marokkansk tradisjon, trekker hun frem *jellaba*, som er en lang kappe ofte med en hette og fine broderier og *subnia*, som er et hodesjal, noen ganger kombinert med et ansiktsslør kalt *niqab*. Disse eksemplene illustrerer at det er mange ulike varianter og forskjeller i praksis når det kommer til tildekking, og at det ofte lar seg gjøre å skille mellom nasjonal tilhørighet ved å se på de ulike formene for klesdrakter. Larsen (i Høstmælingen 2004:56) påpeker også at økt globalisering har ledet til en økt revitalisering av islamske klesdrakter rundt om i verden, og det er derfor ikke alltid like enkelt å skille mellom nasjonal tilhørighet som tidligere. Det har ført til at det er vanskeligere å skille mellom ulike klesdrakter, samtidig som det også øker de individuelle uttrykkene. Dette viser at det er et komplekst tema, med mange ulike uttrykk.

5 Drøfting

Som en avsluttende del av denne masteroppgaven vil jeg her presentere mine hovedfunn fra analysen og drøfte disse funnene i lys av teorien fremstilt i kapittel 2. Denne delen vil svare på den overordnede problemstillingen: *Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religion- og etikkfagets lærebøker for den videregående skole?* og forskningsspørsmålet: *Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religionsvitenskapelig litteratur?* Samtidig vil denne delen peke på eventuelle religionsdidaktiske utfordringer resultatene fra min studie kan ha på lærebøkene, læreren og elevene. Til slutt vil hovedfunn fra min studie blir oppsummert og det vil bli sagt noe om videre forskning på feltet.

5.1 Hovedfunn fra analysen om ekteskap

Læreboken *Tro og Tanke* peker på at ekteskapet både er en plikt og en rett for begge kjønn. Problemet er at det ikke blir forklart eller utdypet nærmere hvorfor det er slik. De religionsvitenskapelige kildene både utdyper og refererer til ulike hadith for å begrunne og forklare fenomenet. På den måten får leseren en forståelse av temaet som ikke læreboken klarer å fremme. Videre tar læreboken opp ekteskapskontrakten og fremstiller denne som det viktigste innenfor et muslimsk ekteskap, kjærighet blir ikke tillagt en plass i beskrivelsen. Roald (2005: 114) velger å vise til Koranen for at leseren skal forstå at ekteskapet i islam ikke bare dreier seg om ekteskapskontrakten, men at det er Gud som skapte kjærighet og barmhjertighet mellom kjønnene. Læreboken viser mangel på forklarende elementer og fokuset er kun rettet mot å beskrive enkelte sider ved et ekteskap. *Tro og tanke* fremhever at kvinnen kan arbeide og at hun kan bidra til familiens underhold fra sin medgift. Dette er med på å bryte ned tradisjonelle tankesett om at kvinner ikke skal arbeide. Det er ikke lenger slik for de fleste muslimske kvinner at det kun er mannen som er forsørger, noe Roald viser (2001:142), og denne fremstillingen i *Tro og tanke* bryter ned stereotypier av kjønn som ikke lenger er gjeldene i flere deler av den muslimske verden.

Et område hvor alle de tre lærebøkene kommer til kort, er i fremstillingen og forklaringen av den islamske loven. Alle lærebøkene omtaler den islamske loven som om det kun eksisterer en lov, gjeldende for alle muslimer. Lærebøkene skiller ikke mellom tradisjonell islamsk fiqh og kodifiserte familielover i moderne rettsystemer. Den fremstillingen som fremmes i lærebøkene er på linje med tradisjonell fiqh, og eksisterer ikke lenger de fleste steder, i sin tradisjonelle form, etter kodifiseringen av de ulike familielover,

slik Hallaq (2009:57) har påvist. Det er også et gjennomgående problem at lærebøkene ikke viser til de ulike lands kodifiserte familielover for å få frem nyanser mellom forskjellige muslimske land i dag. Det blir gjennomgående referert til den islamske loven uten å utdype særtrekk ved fiqh. Dette står i sterk kontrast til de religionsvitenskapelige kildene, da de er tydelige på å få frem at det er forskjeller mellom ulike lands familielover, samtidig som de gir et mer nyansert bilde av tradisjonell islamsk fiqh.

Tro og tanke hevder at muslimske menn i utgangspunktet har mulighet til å ta inntil fire koner, men forklarer at kvinner har begynt å skive inn en beskyttelse i ekteskapskontrakten mot dette. Slik Barlas (2002:182) viste har kvinner kunnet skrive inn vilkår i ekteskapskontrakten siden første stund, og *Tro og tanke* tar dermed feil når de hevder at kvinner nå har begynt å skrive inn vilkår for beskyttelse. *Eksistens* tar også opp temaet flerkoneri og mener at dette er en muslimsk mann sin rett så lenge han kan forsørge alle og behandle alle konene likt, både økonomisk og følelsesmessig. Roald (2005:131) presiserte tidligere at en muslimsk mann har rett, ifølge tradisjonell fiqh, å ta inntil fire koner, men at det har kommet et forbudt mot polygami i noen muslimske lands kodifiserte familielover. Igjen viser ikke *Tro og tanke* og *Eksistens* til forskjeller mellom tradisjonell fiqh og kodifiserte lover. Det er veldig generaliserende utsagn og viser at forfatterne har lite kunnskaper om dagens kodifiserte familielover. *I samme verden* er den eneste av de tre lærebøkene som ikke nevner at en muslimsk mann kan ta fire koner, og dermed blir ikke flerkoneri tilskrevet islam i denne læreboken. Den svenske religionsforskeren Härenstam (1993:222) peker på at den vanligste misforståelsen om islam, er at polygami er den vanligste formen for ekteskap. Spørsmålet er hvorfor de to lærebøkene velger å fremstille flerkoneri som om dette kun er et islamsk fenomen, når dette ikke bare kan tilskrives islam. Er det for å få frem et underliggende poeng om at muslimske kvinner er undertrykt? På den måten vil en da kunne si at både *Tro og Tanke* og *Eksistens* samsvarer med Härenstam (1993) sin forskning som hevder at det ofte velges ut verdiladet utvalg av temaer i lærebøker, og at disse temaene er med på å formidle et negativt bilde av kvinnesyn i islam. *I samme verden* skiller seg ut positivt ved ikke å nevne flerkoneri, og på den måten bryter de med stereotype fremstillinger om at alle muslimer har fire koner, og at kvinner i islam derfor er undertrykket.

Kvinnesyntet som fremkommer i *Tro og tanke* hvor mannen blir fremstilt som den overordnede forsørgeren, og derfor den som har flest rettigheter er negativt ladet sett fra et likestillingsperspektiv, ettersom kvinnen blir fremstilt som underordnet mannen når det kommer til rettigheter. Allikevel må det presiseres at dette også er islamsk praksis mange

steder. Ifølge Mir-Hosseini (i Mir- Hosseini et al. 2013:3) er mange muslimer stolte av dette og forbinder det ikke med undertrykkelse. Det fremstilles som positivt for kvinnen at mannen skal ta vare på henne, og mange syntes synd på europeiske kvinner som tror at frihet er å forsørge seg selv. Ifølge klassisk fiqh er kvinnen underordnet mannen, noe mange muslimske kvinner er klar over, men de mener ikke at dette er noe negativt. *Tro og Tanke* konkretiserer ikke nærmere om muslimske kvinner har forskjellige rettigheter i ulike muslimske land, eller om det er forskjeller i praksis fra sted til sted. Dette gjentar seg i læreboken *I samme verden* hvor de beskriver mannens forsørgerplikt og kvinnens lydighetsplikt som universelle størrelser i islam. I læreboken *Eksistens* legges det mer vekt på å få frem at det er forskjellsbehandling mellom kjønnene og at denne forskjellsbehandlingen viser seg i ekteskapslovgivningen. Det nevnes at mannen er forsørgeren i forbindelse med flerkoneri, og i samme avsnitt forklarer teksten at kvinnen ikke har like rettigheter. Det blir lagt vekt på å få frem at arv og medgift er to rettigheter som beskytter kvinnen i ekteskapet. Ordbruken fremmer en forståelse av at en kvinnes rettigheter i ekteskapet er færre enn en manns rettigheter. De religionsvitenskapelige kildene utdyper og gir en forståelse av at koranvers 4:34, som ligger til grunn for forsørgerplikt og lydighetsplikt tanken i islamsk rettsvitenskap kan tolkes på ulike måter, og at den tradisjonelle tolkningen i dag blir utfordret fra ulike hold. De viser at det er problematisk at dette verset legger føringen for de fleste muslimske familielovgivninger i dag, og at dette skaper urettferdighet sett fra et likestillingsperspektiv. Samtidig får de frem at ikke alle muslimske kvinner mener at de er undertrykt, og at de har rettigheter som mannen ikke har, med tanke på medgift og rett til forsørgelse. Det som skiller de religionsvitenskapelige kildene fra lærebøkene på dette området er at de viser ulike tolkninger av koranvers 4:34, samtidig som de får frem at det er muligheter til å tenke annerledes enn det tradisjonelle synet. *I samme verden* nevner kort islamsk feminisme, og at de islamske feministene kjemper for like rettigheter, ved å nytolke Koranen og hadith, men boken viser ikke til mangfoldet av tolkningsmuligheter. Leseren får derfor ikke en dypere og bredere forståelse av islamsk feminisme.

Det overordnede budskapet som går igjen i de tre lærebøkene når det kommer til ekteskap, er at det er forskjellsbehandling mellom mann og kvinne med tanke på rettigheter i ekteskapet, og disse forskjellene forklares ved å vise til familieloven. Det er et problem, ettersom de religionsvitenskapelige kildene viser at de ulike muslimske land har forskjellige kodifiserte familielover, i tillegg til at det er ulike nyanser av tradisjonell fiqh som lærebøkene ikke redegjør for. Lærebøkene får ikke frem nyanser i sin fremstilling og leseren blir dermed

ikke presentert for et helhetlig bilde av den muslimske kvinnens rettigheter i ekteskapet. De tre lærebøkene utdyper ikke utsagnene de kommer med, og de åpner derfor ikke opp for at leseren kan få en dypere forståelse om temaet. Kvinnesyn i islam knyttet til ekteskap, virker som et fastsatt system uten muligheter til reform. Ser en på lærebøkene fra med et likestillingsperspektiv, vil en kunne si at det generelt er en negativ fremstilling, som viser at den muslimske kvinnen er undertrykt mannen, som er fremtredende i lærebøkene. På den andre siden vil en konservativ muslim kunne kjenne seg igjen i, og si seg enig i, mye av det som blir presentert. Illustrasjonen i lærebøkene kan være sannheten for mange muslimer, men det de bør få frem, slik de religionsvitenskapelige kildene fremmer, er at bildet som tegnes i lærebøkene ikke gjelder for alle. Det er mange i dag som kjemper for like rettigheter. Samtidig er det nødvendig å åpne opp for de stemmene som befinner seg i mellom disse to ytterpolene, slik at det ikke bare er disse to perspektivene som kommer frem. Slik vi så tidligere, påpekte Døving & Kraft (2013:130) betydeligheten av at det ikke kun er det sensasjonelle, konservative og liberale som må få en plass i fremstillingen av islam, ettersom dette vil kunne fungere som et negativt speilbilde for et sett med verdier definert som norske. Et slikt negativt speilbilde i en lærebok kan være med på å bygge opp om fordommer mot muslimer, og bør derfor ikke være representert i, slik Repstad & Tallaksen (2014:111) viser, en av samfunnets viktigste bøker. I tillegg til at fokuset ikke kun bør ligge på det sensasjonelle, konservative og det liberale, bør lærebøkene referere til muslimsk ekteskapspraksis i Norge slik at ikke fremstillingen av ekteskap blir en fortelling som mange muslimer i Norge ikke vil kjenne seg igjen i.

5.2 Hovedfunn fra analysen om skilsmisse

Alle de tre lærebøkene fokuserer på at det er lettere for mannen å ta ut skilsmisse, enn det er for kvinnen. Igjen er det mannen som blir fremstilt som den med flest rettigheter og som den som sitter med makten, mens kvinnen er taperen. Fremstillingen av skilsmisse blir, i likhet med ekteskap, fremstilt som et helhetlig og universelt system, likt for alle muslimer. I dette universelle systemet er det kvinnen som blir fremstilt som den med færrest rettigheter. Det motbeviser de religionsvitenskapelige kildene på mange områder, ved at de peker på at det er de ulike nasjonale lovene som setter føringen for skilsmisселovene og at det er store forskjeller fra land til land. De får også frem at skilsmisse har blitt lettere for muslimske kvinner flere steder den seneste tiden, ettersom reform har skjedd i flere land. Både læreboken *Tro og tanke* og *Eksistens* viser liten kunnskap om skilsmisse når de begge hevder at en mann

kan skille seg ved å si: *jeg skiller meg tre ganger*. Forfatterne skiller ikke mellom klassisk fiqh og kodifisert nasjonal lovgivning. Det er bekymringsfullt at lærebøkene presenterer klassisk fiqh som om det er gjeldende lover for alle muslimer i dag, da dette er feil. Hvordan kan en lærebok velge å presentere slik informasjon til elevene som om det er sannheten? Disse lærebøkene har valgt ut et verdiladet utvalg som får frem at kvinnesynet i islam er undertrykkende, både i forhold til utsagnet om ekteskap hvor polygami tilskrives islam, og i forhold til utsagnet om skilsmisse hvor mannen fremstilles med rettigheter som sier at han kan skilles ved å uttale *talaq* tre ganger. De to lærebøkene har et tekstutvalg som fremstiller hvor vanskelig det er for kvinnen, og samtidig hvor lett det er for mannen å få skilsmisse. Det er problematisk at de utsagnene som kommer frem i lærebøkene gjenspeiler en konservativ tolkning av islam, og at dette fremstilles som normalen.

Ingen av lærebøkene nevner den kvinnelige versjonen av skilsmisse, *khula*, som motsvarende til mannens skilsmisse, *talaq*. De nevner kun enkelte årsaker som kan gi kvinner skilsmisse, men at det tradisjonelt er lettere for mannen. Når det gjelder de religionsvitenskaplige kildene viser blant annet Jones-Pauly & Tucan (2011:183) hvordan de to skilsmisene kan ses på som likeverdige måter å skilles på, men de konkluderer med at det er sosial praksis og samfunnsstrukturer som har ført til at kvinner ikke har hatt de samme rettighetene til skilsmisse flere steder. Dette får frem at det ikke nødvendigvis er færre rettigheter til skilsmisse for den muslimske kvinnen i islam, men at det er ytre faktorer som har formet religionen, og som en konsekvens har kvinner flere steder hatt færre muligheter til skilsmisse. Dette er i tråd med Bektovic (2012:200) sin påstand om at det er den patriarkalske samfunnsstrukturen som har formet en kvinneundertrykkende samfunnsform, og Sky (2007:8) sin teori om at forventninger til kvinnen er noe som er produsert og kontekstuel tilpasset. Det som de religionsvitenskapelige kildene får frem er at det finnes muligheter til reform, og flere land har allerede innført lik rett til skilsmisse. På dette området kommer lærebøkene beskrevende fremstilling til kort, ettersom det ikke er rettet et fokus mot å vise at de ulike reglene kan komme av ytre faktorer, og ikke fra selve religionen.

Både *Tro og tanke* og *I samme verden* nevner foreldreretten til eventuelle barn som en viktig faktor ved en skilsmisse. *Tro og tanke* nevner kun foreldreretten i forbindelse med skilsmisse hvor begge partene har kommet til enighet om å skilles, og hevder at i et slikt tilfelle vil partene kunne komme overens om en bestemmelse. Læreboken forklarer også at ved en eventuell tvist er det mannen som får barna, ettersom han har dekket utgifter til dem i forbindelse med forsørgelsesplikten. *I samme verden* forklarer at det er mannen som

hovedregel får foreldreretten, ettersom han har det overordnede forsørgeransvaret. Det kommer tydelig frem i de religionsvitenskapelige kildene at det er ulike regler knyttet til de ulike lovskolene i islam. De viser også at det innenfor Maliki lovskolen er vanlig at guttebarn bor hos moren frem til puberteten og jentebarn frem til de skal gifte seg. Beskrivelsen i de to lærebøkene blir derfor ikke nyansert nok, da det er ulik norm innefor de ulike lovskolene. Grunnen til de ulike bestemmelsene mellom de islamske lovskolene, begrunner Roald (2001:233) med at det er ingen dekning av temaet i Koranen, samtidig som det er få hadith som beskriver emnet. Derfor mener hun at det er mulig med nytolkning innenfor dette området, og at det er et område hvor muslimske kvinner kan bedre sine rettigheter. Dette kunne lærebøkene pekt på for å gi leseren et innblikk i en dagsaktuell islamsk feministisk diskurs.

5.3 Hovedfunn fra analysen om klesdrakt

Alle de tre lærebøkene knytter skikken med kvinnelig tildekking til prinsipper om kjønnsdeling i samfunnet. *Tro og tanke* viser at en heldekkende klesdrakt står for en streng grad av kjønnsdeling i samfunnet, mens bruken av hijab står for en litt mildere grad av kjønnsdeling. Det er gjennomgående i denne læreboken at det ikke blir forklart hvorfor en muslimsk kvinne må dekke seg til, og det er et større fokus på å beskrive ulike klesdrakter. Det gir ikke leseren en dypere forståelse av et tema som burde belyses dypere, ettersom det er en så synlig del av kvinnesyn i islam. Muslimske kvinner blir fremstilt som bærere av en eller annen form for tildekking, og det blir ikke nevnt at det finnes muslimske kvinner som ikke dekker seg til. I læreboken *I samme verden* blir hodebekledning også knyttet til atskillelsesprinsippet, men det forklares ikke nærmere hva dette prinsippet går ut på. Det er heller ikke rettet et fokus mot å forklare ulike typer av klesdrakt eller tildekking. Forfatteren får derimot frem nyanser som ingen av de andre lærebøkene får frem, ved at den forklarer at det er ulik praksis knyttet til slørbruk flere steder i verden. Muslimske kvinner har, ifølge *I samme verden*, ikke alltid et valg og noen blir derfor tvunget til å dekke seg til, mens andre velger fritt om dette er noe de ønsker. På denne måten er læreboken med på å bryte ned stereotypier om at alle muslimske kvinner må dekke seg til. Det er et stort fokus i *Eksistens* på å få frem at sløret er en markør på atskillelse av kjønnene, og denne atskillelsen forklarer de at gjelder i moskeer, på skoler, kontorer og togkupeer. Her fremmes en virkelighetsfjern forståelse av hvordan kvinner og menn i islam lever, spesielt for muslimer oppvokst i Norge eller den vestlige verden. Det er korrekt at i noen land blir en slik segregasjon utført, men det

bør ikke fremstilles slik at det gjelder for majoriteten av muslimer. En kan stille seg spørsmål om hvordan en slik forståelse av kvinnesyn i islam vil kunne påvirke norske elevers holdninger til muslimske kvinner og om norske muslimer vil kjenne seg igjen i dette kvinnesynet.

Eksistens er den eneste læreboken som tar opp hijabdebatten som pågikk i 2004. Frankrike blir her nevnt som eksempel, men ikke Norge. Det kan rettes kritikk mot at forfatteren ikke velger å vise til landet vi selv bor i, slik at elevene kunne fått en mulighet til å relatere informasjonen til det norske samfunnet. Det er derimot positivt at det vises til argumenter for og -imot hijab fra både muslimer og ikke- muslimer, slik at elevene kan lære seg å se en sak fra flere sider. Ved å åpne opp for hijab-debatten viser læreboken både eksempler på et faglig og personlig innenfra- og utenfraperspektiv, noe Jackson (2009:3) påpeker er viktig i undervisningen. Døving & Kraft (2013:132-133) viste at hijabdebatten rørte ved mange ulike verdier i det norske samfunnet. Læreboken kunne med fordel åpnet opp for en større diskusjon rundt disse ulike verdiene. Ettersom læreboken ble utgitt i 2008, gir den ikke et fullt bilde av de to store hijab-debattene som har rådet i Norge, slik Døving & Kraft (2013) viste i teoridelen, og læreboken nevner derfor kun den ene debatten. På dette området skinner det igjennom at det er en utdatert utgave, som muligens bør revideres for å tilpasses dagen samfunn.

Både *Tro og tanke* og *Eksistens* har bilder som skal illustrere ulike former for muslimske kvinner sin klesdrakt. Det er kritikkverdig at det ikke er avbildet en muslimsk kvinne uten slør i noen av lærebøkene. Ved å utelate en stor gruppe muslimske kvinner som ikke dekker seg til, er læreboken med på å gjengi det konservative synet som normativt. I tillegg til at det ikke er en kvinne avbildet uten tildekking, er det heller ikke et bilde av en muslimsk mann, som kan illustrere hvordan en mann skal kle seg i forhold til islamske retningslinjer. Winje (2003:10) hevder i sin teori knyttet til vurdering av bilder i lærebøker, at et av kriteriene for å anvende et spesifikt bilde, er at bildet representerer den tilhørende religionen. *Eksistens* og *Tro og tanke* har valgt bilder som ikke fremstiller kvinner uten at de er tildekket, og har utelatt et mannlig perspektiv. En kan derfor si at bildene ikke er representative for religionen, da de utelater en stor andel muslimer. Bildebruken er med på å fremme et syn om at muslimske kvinner må være tildekket. Da kapitlene omtaler kjønn og kjønnsroller, kan lærebøkene kritiseres for at de ikke vektlegger begge kjønn i like stor grad.

Ingen av de tre lærebøkene vektlegger å forklare hvorfor mange muslimske kvinner dekker seg til, eller hva som menes med atskillelsesprinsippet. Her skiller de

religionsvitenskapelige kildene seg ut ved at de forklarer, og viser til de mange koranvers som har vært med på å begrunne segregasjon og slørbruk. Samtidig presiserer de at segregasjon og slørbruk ikke fikk stor gjennomslagskraft blant beduiner, bønder, arbeidsfolk og i Afrika sør for Sahara, og at slørbruk ofte ble knyttet til en høy sosial status. Dette kan peke mot at stereotypien om at kvinner som dekker seg til er undertrykt, ikke alltid er korrekt sett med historiske briller, ettersom det i den tidlige islamske perioden ble ansett som et statussymbol. Det er heller ikke et fokus i lærebøkene på å få frem den historiske utviklingen av slørtradisjonen. Dette er som vi har sett et mye større fokus i de religionsvitenskapelige kildene, og ved å vise til utviklingen, får disse kildene frem at sløret har, og har hatt, et mangfold av betydninger opp gjennom historien. De religionsvitenskapelige kildene viser til korantekster for at leseren skal få innblikk i hvorfor mange muslimske kvinner dekker seg til, og de viser også til de ulike lovskolene for å få frem hvor stort spenn det mellom deres tolkninger av slørpåbudet. Samtidig presiserer Vogt (i Høstmælingen 2004:34-35) at avstanden mellom lovskolenes regelverk og den sosiale og kulturelle praksis til tider har vært stor, noe som får frem at det har vært, et mangfold av praksiser knyttet til slørbruk. Lærebøkene perspektiver er mangelfulle, og ved at de ikke får frem det brede spekteret av perspektiver går de også glipp av viktig informasjon som er med på å belyse kvinnesyn i islam når det kommer til klesdrakt. Det er ingen henvisning i lærebøkene til de ulike betydningene sløret har for muslimske kvinner, noe de religionsvitenskapelige kildene har påpekt at er mangetydige.

5.4 Sammenfattende kommentarer

Det har kommet frem til en del utfordringer knyttet til lærebøkene fremstillinger av kvinnesyn i islam, belyst ved å se på ekteskap, skilsmisse og klesdrakt. Slik vi så i teorikapittelet, er lærebøkene ifølge Repstad & Tallaksen, (2014:111) de viktigste bøkene i samfunnet, ettersom de skal gi oss den grunnleggende kunnskapen alle bør inneha. De etterstreber å være deskriptive og nøytrale, men de er allikevel et resultat av ulike samfunnsdiskurser og forfatterens egne kunnskaper og holdninger. Lærebokforfattere må gjøre et utvalg av informasjon, men det de må spørre seg om er hva de skal vektlegge. De tre lærebøkene gjengir et bilde av kvinnesyn i islam, noe som på mange områder samsvarer tradisjonell fiqh. Dette er med på å fremheve islam som en kvinneundertrykkende religion. Det vil ikke si at det ikke finnes elementer i islam som er kvinneundertrykkende, sett fra et likestillingsperspektiv, men mitt poeng, er at det finnes muligheter innenfor islam til å

fremstille kvinnesyn på en måte som får frem ulike tolkninger, og at det tydeligere bør fremkomme i lærebøkene at kvinnesyn i islam ikke er et helhetlig, låst og fast system. Lærebøkene fremhever mannens fordeler i ekteskapet, ved å understreke at han blir sett på som forsørgeren. Kvinnen har på den andre siden lydighetsplikt, noe som gir rett til underhold fra mannen. Hun er under mannens beskyttelse og autoritet, noe lærebøkene hevder er grunnen til at kvinnen har færre rettigheter innenfor en del områder. Slik Mir-Hosseini et al. (2013:9) har pekt på, er dette det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret i islamsk fiqh. Det lærebøkene sier om kjønnsrollemønsteret er derfor korrekt sett i lys av islamsk fiqh, men det lærebøkene ikke får frem er nyanser i forhold til hvor stort spenn det er i den muslimske tradisjonen. Slik de religionsvitenskapelige kildene har påvist, er det et bredt område med flertydige tolkninger innad i den normative tradisjonen, som vil si, mellom de ulike juridiske kildene, lovskolene, Koranen og hadith som forteller hvordan ting bør være. I tillegg til at det er store variasjoner i forhold til sosial praksis som viser hvordan ting faktisk er. Kvinnesyn i islam blir presentert som et universelt system, uten å konkretisere hvilken lovskole som fremmer det de presenterer, eller hvilken retning innenfor islam. Det blir ikke forklart om det er kvinnesyn innenfor sunni- eller shia- islam, om det er kodifiserte familielover eller tradisjonell islamsk fiqh. Det skal allikevel påpekes at *I samme verden* fikk frem et nyansert blikk under omtalen av tildekking, ved at læreboken presiserte at ikke alle dekker seg til med slør, og *Eksistens* fikk dette frem ved å omtale hijabdebatten. Problemet ligger i at lærebøkene fremstiller kvinnesyn på en måte hvor det som lovskolene i islam har fremmet, også gjelder for alle muslimer. Lærebøkene er deskriptive på den måten at de kun gjengir noe annet, og fordi de ikke sier noe om at kvinnesyn i islam kan reformeres til å samsvare med moderne menneskerettigheter. De utelater en stor andel muslimer, ved kun å fremstille tradisjonell fiqh. Samtidig beskriver de hvordan kvinnesyn i islam er, på en måte som fremstår som objektiv og nøytral i språkets forstand, men problemet er at den informasjonen som de gjengir er normativ. Utvalget lærebokforfatterne har gjort er normative utsagn, ved at de har valgt ut bruddstykker fra ulike lovskoler og fremstilt disse på en slik måte at leseren får inntrykk av at det er slik kvinnesyn i islam er, uten å nyansere. Det er mange elementer som må med for at lærebøkene skal kunne si noe om hvordan kvinnesyn i islam faktisk er, selv om det er umulig å si at det finnes en enkelt sannhet. For å få frem at det er et mangfold av tolkninger på området, kunne lærebøkene med fordel si noe om historiske endringer. De kunne sagt noe om norm, knyttet til før- moderne rettsvitenskap, moderne rettsvitenskap og hva mennesker på det private plan følger. Det er viktig å få frem forskjeller knyttet til praksis, både før-moderne og

moderne, samtidig som det er viktig å få frem interseksjonalitet, det vil si alle faktorene som påvirker, slik som kjønn, alder, rase, klasse og etnisitet.

Det er et gjennomgående dilemma med alle lærebøkene at de ikke klarer å få frem de variasjonene, pekt på over. Selv om lærebøkene er konstruert rundt Ninian Smart sin dimensjonsmodell og i utgangspunktet bygger på en bred og nøytral forståelse av religion slik Andreassen (2012:91) hevder, ser en tydelig at denne brede forståelsen av religion kommer til kort når det gjelder å få frem ulike nyanser. Det er vanskelig å få øye på elementer av dimensjonsmodellen i de tre lærebøkens kapitler om kjønn og kjønnsroller.

Opplevelsesdimensjonen kunne med fordel gitt elevene et innblikk i hva muslimer på det private plan følger, men denne dimensjonen er ikke tilstede i lærebøkene. Spørsmålet er om ikke religionslærebøkene kanskje burde gi en større plass til Jacksons fortolkende tilnærming til religion, slik at elevene ikke blir møtt av et bilde som illustrerer kvinnesyn i islam som et fastsatt system, med få nyanser og lite mangfold. Den fortolkende tilnærmingens tre nivåer: *tradisjon*, *gruppe* og *identitet* kunne åpnet opp for et mer nyansert blikk. Elevene kunne på den måten blitt kjent med den religiøse tradisjonen ved å se på grupperinger innad i islam, som blant annet shia og sunni, og ved å se på forskjeller fra ulike land. Samtidig ville metoden gitt elevene et møte med kvinnesyn i islam via personlige historier. Disse elementene får lærebøkene i dag ikke frem, og lærebøkene har dermed et stort forbedringspotensiale om vi ser de i lys av Jacksons fortolkende tilnærming til religion. Som faglig grunnlag har vi i tillegg sett at faglitteratur fra den akademiske tradisjonen i Norge kunne tilført flere nyanser, slik at kvinnesyn i islam kunne blitt konkretisert ytterligere. Kildehenvisninger i lærebøkene kunne gitt elevene mulighet til selv å se nærmere på de ulike temaene ved å undersøke kildene, og det er derfor kritikkverdig at det ikke blir oppgitt kilder. Dette er også med på å trekke ned troverdigheten til informasjonen i lærebøkene. Analysen av lærebøkene peker i retning av ulike religionsdidaktiske utfordringer spesielt knyttet til lærebøkens utforming, lærerens utfordring og implikasjoner for elevene.

5.5 Utfordringer for religionslærebøkene

Härenstam (1993:286) sin undersøkelse av svenske lærebøker peker i retning av at de svenske lærebøkene har en tendens til å fremstille verdiladet utvalg som tegner et negativt bilde av kvinnesyn i islam. I tillegg viser han at fremstillingene i de svenske lærebøkene ikke får frem nyanser og variasjon. Dette samsvarer med flere av mine funn i denne studien og gjenspeiles ved blant annet forfatterens ordformuleringer. Ordbruk som «forskjellsbehandling» i

Eksistens, «rettigheter overfor kvinnen» i *Tro og Tanke* og «lydighetsplikt» i læreboken *I samme verden*, er med på å fremme et syn på muslimske kvinner som undertrykt, og elevene kan få en forståelse av at dette gjelder alle muslimske kvinner når bøkene fremstiller kvinnesyn i islam på en generaliserende måte. Døving & Kraft (2013:126-127) viser, slik vi så i teoridelen, at islam i pressen ofte blir fremstilt som en religion med et annet verdisyn enn det europeiske. De viser også at det er de to ytterpolene, med den konservative muslim på den ene siden og den liberale muslim på den andre siden, som først og fremst får en stemme i pressen. Samtidig ytret de en bekymring mot at den enkelte muslim ofte blir fremstilt som en representant for en enhetlig gruppe. Ved å anvende språkbruk som er negativt ladet, sett fra et likestillingsperspektiv, og som viser muslimske kvinner som undertrykket i lærebøkene, er det en tendens til å fremstille kvinnesyn i islam på en liknende måte i lærebøkene, som i pressen. I et samfunn som er opptatt av likestilling, er det bekymringsfullt at en slik ordbruk blir anvendt i lærebøkene, og at det er slike fagkunnskaper og holdninger som fremmes til norske elever i den videregående skole. Ettersom lærebøkene ifølge Selander & Skjelbred (2004:9) fungerer som et speilbilde av skolens syn på verden og skal fremme det som blir ansett som fundamental og betydelig informasjon for samfunnet, kan det rettes kritikk mot at lærebøkene fremstiller kvinnesyn i islam på denne måten. Vi har tidligere sett at faget beskrives som et kunnskaps og holdningsdannende fag i lærerplanen. Er det ikke da bekymringsfullt at elever i den videregående skolen tilegner seg kunnskaper som forteller at muslimske kvinner skal være lydige, at mannen har flere rettigheter, og at det er forskjellsbehandling mellom kjønnene i islam? Ifølge Døving og Kraft (2013:134) var debattantene som viste seg i den andre hijab- debatten i 2009, hijab-brukere selv, som forsto seg selv som islamske feminister. Det de fikk frem la vekt på at kvinnesyn i islam kan være forenelig med norske likestillingsprinsipper, da de argumenterte for at det i Koranen og hadith blir fremmet like rettigheter for begge kjønn. Likeverd omtales som en viktig del av den generelle delen av læreplanen (LK06), allikevel er kvinnesyn i islam, slik det fremstilles i lærebøkene, i konflikt med læreplanens grunntanke om å fremme likeverd. Lærebøkene gir ikke elevene konkrete eksempler på hvordan likestilling kan fremmes med islamske argumenter, og derfor blir kvinnesyn i islam fremstilt som undertrykkende sett i lys av en norsk standard. Spørsmålet en kan stille seg er hvordan en kunne fremstilt kvinnesyn i islam på en måte som vil være mer i takt med norske prinsipper om likestilling?

En mulig løsning ville være å få frem et kvinnesyn i islam sett med islamske feministiske briller, som kunne stått som en kontrast til det konservative. Dette kunne

muligens vært en måte å kontrastere det kvinnesynet i islam som elevene møter i lærebøkene. Da ville lærebøkene i tillegg fungert som en motpol til det negative kvinnesynet i islam som de ofte møter i pressen. Lærebøkene kunne derfor med fordel fremstilt flere nyanser, slik at fordommer elevene muligens tar med seg inn i klasserommet utenfra, blant annet fra den norske pressen, kan bli brutt ned og bli erstattet med holdninger som fremmer toleranse og respekt for andre trosretninger. Härenstam (2006) stiller spørsmål ved om det er riktig å beskrive islam slik lærebøkene gjør i dag, men hevder samtidig at det er viktig å peke på de religionene som ikke deler lærerplanens verdier om likeverd, slik at fremstillingen blir saklig og allsidig. Et formål i faget burde være å få frem et kvinnesyn hvor det er plass til at alle kan kjenne seg igjen, både den konservative og den feministiske, samt alle de som ikke kan kategoriseres og settes i en bås. Etter min mening er det viktig å få frem et nyansert blikk på kvinnesyn i islam. Dette kan ikke bli gjort ved kun å fremstille en feministisk retning, men vil ved å få frem at det finnes andre måter å tolke kvinnesyn i islam på, få frem flere tolkningstradisjoner. Det er ikke en hovedhensikt å være apologetisk i mitt forsvar av kvinnesyn i islam, men mitt poeng er at det er nødvendig å fremstille flere sider av samme sak, slik at både elevene og læreren kan forholde seg til den informasjonen som blir fremstilt i lærebøkene, og føle at de får en bredere og mer utdypende forståelse innenfor et sammensatt tema.

Et spørsmål en kan reise i denne sammenheng er da hvordan en kan presentere kvinnesyn i islam på en måte som vil få frem nyanser og mangfoldighet i lærebøkene? Det kan diskuteres om Jackson sin fortolkende tilnærming til religion kan tilføre de norske religionslærebøkene et nytt perspektiv, et perspektiv som elevene kunne dratt fordel av i undervisningen. Fremstillingen av religion etter den fortolkende metoden til Jackson vil muligens kunne øke forståelsen av at religion er noe fleksibelt, noe som igjen kan føre til at muslimske elever lettere vil kjenne seg igjen i det som blir fremstilt, og ikke- muslimere vil kunne oppleve å få en innsikt i kvinnesyn i islam som ikke lærebøkene på dette tidspunktet åpner opp for. Jackson sin metode legger vekt på å studere individuelle tilhengere av religionen i sin kontekst, samtidig som dette ses i lys av religionens overordnede system (Jackson 2009:2). Ingen av de tre lærebøkene hadde fremstillinger av individuelle muslimske kvinner eller referanse til muslimer i Norge. Kvinnesyn i islam blir presentert ut i fra hvor islam har sitt hovedfeste, spesielt rettet mot Midtøsten. På dette området samsvarer mine funn med Tuft (2012) sine funn, og det er derfor gyldig å konkludere med at en slik presentasjon ikke får frem mangfoldet som finnes på verdensbasis. Hvordan vil norske muslimer kjenne

seg igjen i en slik fremstilling? Det er store forskjeller knyttet til kvinnesyn i islam på verdensbasis, og om elevene skal kunne kjenne seg igjen i det som blir fremstilt i lærebøkene, kan en mulighet være, slik Jackson (2011:2) sin teori fremmer, å vise til norske muslimers egne erfaringer.

5.6 utfordringer for læreren

Det er en viktig religionsdidaktisk utfordring for religionslæreren å tenke over hva som skal presenteres, hvordan dette skal presenteres, og hvorfor noe skal presenteres. Med andre ord stilles det store krav til religionslæreren når det kommer til planlegging og undervisning i religion- og etikkfaget. Andreassen (2012:81) hevder at en av de største utfordringene knyttet til undervisning i faget er at det alltid vil eksistere materiale som religionslæreren ikke har mulighet til å presentere. Det er et stort mangfold av oppfatninger om hva som er det mest viktige, selve kjernen, og det mest sentrale innad i de ulike religioner. Setter vi dette i kontrast til Midttun (2014:330) sine funn, som viste at læreboka er en spesielt viktig ressurs for lærere i fag hvor en kan føle seg faglig usikker, og Selander & Skjelbred (2004:117) som pekte mot at sikre lærere kan løsrive seg fra lærebøkene og få frem nyanser, mens usikre lærere ofte vil være mer bundet til teksten, vil det være et problem når lærebøkene, slik vi har sett, ikke får frem mangfold og nyanser, og tidvis fremstiller ukorrekt informasjon. En faglig usikker lærer vil da kun presentere kvinnesyn i islam ut i fra den læreboken de benytter seg av, og dette vil ikke være med på å bryte ned stereotypien om at muslimske kvinner er undertrykt. Selv om det alltid vil eksistere materiale som læreren ikke har anledning til å presentere, er det viktig at læreren har et kritisk blikk på tekstene i lærebøkene og ikke stoler blindt på det som står der. Dette vil åpne opp for at læreren kan trekke inn informasjon om kvinnesyn i islam som ikke står i lærebøkene, og konkretisere materialet for elevene. Ved å trekke inn eksempler utenom læreboktekstene vil et større mangfold og meninger bringes inn i undervisningen, og selv om læreren ikke kan dekke alle synspunkter, vil elevene på denne måten lære om kritisk tenkning, refleksjon over tekster og om mangfoldet av muligheter. Kanskje burde elevene bli presentert for utsnitt av den akademiske tradisjonen, slik at de får muligheten til å gjøre et større dypdykk inn i emnet, og fordype seg i mangfoldet som finnes av emner innenfor kvinnesyn i islam?

Det dette viser, er imidlertid, hvor stor innflytelse på undervisningen læreren har, og planleggingen av undervisningen er derfor helt sentral for undervisningen. Det er mange valg som må gjøres underveis i planleggingen slik at en tar hensyn til de ulike utfordringene

analysen av lærebøkene har fremmet. Det viktigste arbeidet en lærer kan gjøre i denne sammenheng, er å formulere gode undervisningsopplegg og arbeidsoppgaver, som både får frem forskjeller knyttet til norm og praksis, interseksjonalitet, og historisk utvikling. Ifølge Sky (2007:8) har religionsvitenskapelig kjønnsforskning en stor betydning for allmennkulturen, ettersom den er med på å vise hvordan kjønn er noe som blir formet både kulturelt og sosialt. Hun mener at det er viktig å få frem et historisk perspektiv når en ser på kjønn, for å se hvordan kjønn ikke er statisk og stabilt, men noe som er produsert og tilpasset ulike kontekster. Et historisk perspektiv i undervisningen kunne derfor vært med på å nyansere lærebøkene fremstilling og fått frem mangfold som lærebøkene ikke får frem slik de står i dag. Et historisk perspektiv vil ikke være nok på egenhånd, men det kan være et supplement til lærebøkene i undervisningen om kvinnesyn i islam.

De tre lærebøkene reflekterer alle et syn på læring som Johannessen (i Skeie red. 2010:115) definerer som multireligiøs læring. Dette sammenfaller med et utenfraperspektiv på religioner. Han forklarer at dette er et syn på læring som tar sikte på at elevene skal lære om religioner på en relativt distansert måte. Det er ingen av lærebøkene som åpner opp for skildringer av muslimske kvinner, de beskriver kun kvinnesyn i islam som fremstår som en ideell framstilling. Andreassen (2012:82) hevder at en slik framstilling både kan være med på å danne eller opprettholde stereotypier. Johannessen (i Skeie red. 2010:115) hevder at læring bør åpne opp for elevene som en ressurs i undervisningen, og dette kan gjøres ved såkalt interreligiøs læring, som sammenfaller med et innenfraperspektiv. I dette perspektivet er det elevene som sitter med verdifull kunnskap om sin religion eller livssyn, samtidig som de innehar verdifull erfaring med religiøst liv og praksis. Han argumenterer for at elevene må bidra som en ressurs i undervisningen. Dette er i likhet med Eidhamar et al. (2007:233) sitt synspunkt, som hevder at de klassene hvor elevene har ulik etnisk bakgrunn bør åpne opp for at elevene kan bidra som en ressurs. Samtidig presiserer han at det må gjøres med stor varsomhet, og at elevene kun må oppfordres til å bidra om de ønsker dette, slik at de ikke opplever det å være annerledes som en belastning. Dersom en klasse har muslimske elever, kan det derfor være en mulighet å åpne opp for interreligiøs læring, ved at de selv uttrykker sin opplevelse av kvinnesyn i islam. Dette er i tråd med Jackson sin fortolkende metode for religionsundervisning beskrevet tidligere, som hevder at for å få frem variasjoner innad i religionen må en åpne opp for representasjoner knyttet til de tre ulike nivåene: individ, gruppe og tradisjon (Jackson 2011:2). I dette tilfellet vil en kunne åpne opp for individuelle og personlige historier om kvinnesyn i islam, som kan gi elevene en forståelse om at hvert

individ er unikt, men det må utføres med varsomhet slik at elevene ikke opplever det som en byrde. Det er også en mulighet å supplere lærebøkene og tilføre et individperspektiv ved å få besøk i klasserommet av en representant for religionen utenfra, eller ved å se en film som konkretiserer muslimske kvinners sosiale liv og praksis. På den måten vil læreren tilføre undervisningen et individperspektiv som kan hjelpe elevene med å bryte ned stereotypier. Denne måten å arbeide på samsvarer med det Selander & Skjelbred (2004:38) kaller et konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på læring. Her blir det åpnet opp for kunnskap som tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, og det blir tilrettelagt for samarbeidslæring og spørsmål. En slik arbeidsmetode hevder Selander & Skjelbred (2004: 38) at elevene vil oppleve som konkret og meningsfull, samt at den vil kunne tilføre elevene verdifull ny kunnskap.

5.7 Implikasjoner for eleven

Slik vi har sett tidligere var et av formålene i lærerplanen til religion- og etikkfaget å være et kunnskaps og holdningsdannende fag. I tillegg fremmer læreplanen at elevene skal få «en helhetlig og balansert forståelse av de enkelte religionene» (LK06). Spørsmålet en kan reise i denne sammenhengen er hvordan elevene skal få en helhetlig og balansert forståelse av kvinnesyn i islam når den fremstillingen som blir gitt i lærebøkene ikke kan sies å fremme et slikt syn? Når elevene i tillegg møter en negativ fremstilling av islam gjennom pressen, slik Døving og Kraft (2013) la frem i sin forskning, vil dette være med på å forme elevenes forhåndsbilde av islam. Slik vi så i teorikapittelet er det ifølge Øzerk (2011:150) en del kjennetegn på lærebøker for tekstrike fag. For det første er de informerende og beskrivende, altså er de deskriptive i sin fremstilling. For det andre gir de informasjon om en eller flere ting og hendelser. For det tredje er de forklarende tekster med stort innhold av drøftninger og for det fjerde inneholder de en del generaliseringer. Ettersom læreboken, ifølge Skrunes (2010:9) fortsatt står sterkt i den norske skolen, kan man problematisere fremstillingen av kvinnesyn i islam i lærebøkene, sett i lys av de overstående kriteriene til Øzerk, og se på hvilke implikasjoner dette har for elever som leser lærebøkene. Alle lærebøkene analysert i denne studien, gir seg ut for å være deskriptive, problemet er at den informasjonen de presenterer er normativ. Når elevene ikke lærer at det finnes forskjeller innad i det normative, men kvinnesyn i islam blir presentert som et helhetlig system, vil ikke elevene kunne tilegne seg korrekte kunnskaper. Om læreren er knyttet til lærebøkene, vil elevene få en forståelse om at ting er slik det presenteres til dem i lærebøkene. Dette er et problem da de kunnskapene som

presenteres som sannheten i visse tilfeller ikke er korrekt i blant muslimer i dag. Er det slik at norske elever skal tilegne seg kunnskaper som ikke kan sies å være gjeldene? Ved at lærebøkene anvender seg av en generaliserende fremstilling flere steder, kan det gi elevene en oppfatning om at det kun eksisterer ett kvinnesyn i islam som alle muslimske kvinner lever etter, noe vi tidligere har sett at ikke er korrekt. Ved å presentere bruddstykker av informasjon, og et unyansert bilde av kvinnesyn i islam, vil det få konsekvenser for elevene når det kommer til å tilegne seg korrekte kunnskaper og gode holdninger. Hvordan skal elevene kunne skille mellom hva som er korrekt og gal informasjon? Dette beviser nok en gang at det stilles store krav til religionslæreren, og kanskje burde det forventes av alle lærere i religion- og etikkfaget at de løsriver seg fra læreboken. Samtidig som de må lære elevene at det å ha et kritisk blikk på lærebøkene og informasjonen som gis i pressen, er viktig for å ikke danne seg stereotypier om religiøse grupper.

Lærebøkene gir ikke en helhetlig og balansert forståelse av kvinnesyn i islam. De er farget av diskurser i samfunnet, diskurser Døving og Kraft (2013:127) peker på at dreier seg om å fremstille islam som et verdisystem som står i sterk kontrast til det norske. Det er en utfordring med tanke på at Norge er et multikulturelt samfunn, og mange norske muslimske elever kan med en slik fremstilling føle at de ikke kjenner seg igjen i utsagnene til lærebøkene. Ifølge Husebø (2012:58) fører en deskriptiv tradisjonsbasert fremstilling av religion i lærebøker til at elever ikke vil kjenne seg igjen i det som blir fremstilt som deres religion. Han peker på viktigheten at elever kjenner seg igjen i det som blir presentert, og argumenterer for å åpne opp for en mer praksisnær tilnærming til undervisningen om religioner. Slik det tidligere har blitt argumentert for, kan Jacksons tilnærming til religionsundervisning tilføre elevene en mer praksisnær fremstilling av religion og kunne med fordel blitt prøvd ut i religion- og etikkfaget.

Tekstene i lærebøkene kan sies å bygge på det som Selander og Skjelbred (2004:38) gjenkjente som et kumulativt syn på læring, hvor fokuset er rettet mot å presentere kunnskap som noe som skal huskes og gjengis. De pekte på at elevene vil finne en slik fremstilling abstrakt og uten relevans utenfor skolens fire vegger. Jackson (2011:2) argumenterer for å fokusere på religiøse aktører studert i kontekst, sett i lys av religionens overordnede systemer. Dette vil, ifølge han, vil åpne opp for at elevene kan få et innblikk i mangfoldet som eksisterer. Slik det er i lærebøkene i dag, blir ikke elevene presentert for individuelle muslimske kvinner, og det er ingen referanse til det norske samfunnet. Kvinnesyn i islam blir fremmed og lite gjenkjennelig for elevene, samtidig som det settes i kontrast til det norske

verdisystemet. Dette er store utfordringer for elevene da lærebøkene ikke fremmer kunnskaper de kan sette i kontekst, og kvinnesyn i islam presenteres i et negativt lys. Ifølge Eidhamar et al. (2007:233) er det viktig at elevene får møte sin egen religion på en måte som de vil kunne kjenne seg igjen i. Samtidig legger de vekt på at elevene skal få møte «De Andre» i undervisningen. «De Andre» blir i denne sammenheng forstått som de andre religioner og de som tilhører andre trostradisjoner enn en selv. De mener at den beste kur for å motvirke intoleranse og fremmedfrykt hos elever, er ved personlig kjennskap. På den måten lærer elevene å kjenne mennesker som unike individer. Dette vil igjen være med på å bryte ned stereotype holdninger hos elevene. Bildet elevene vil danne seg av «De Andre» er helt avgjørende for de ulike holdningene elevene vil tilegne seg. I lys av dette vil jeg hevde at den fortolkende tilnærming til religion, med fordel kunne vært tydeligere representert i lærebøkene og i undervisningen om religion generelt, og spesielt om kvinnesyn i islam. Samtidig må undervisningen og lærebøkene åpne opp for møtet med «De Andre». På den måten vil elevene bli introdusert for religionens religiøse aktører, og danne seg et mer reflektert bilde, enn det som blir fremstilt i pressen og lærebøkene i dag.

5.8 Mine funn og veien videre

Denne studien har kunnet peke på en del interessante funn om kvinnesyn i islam slik det blir fremstilt i lærebøkene, som er av betydning for religionsdidaktikken. Spesielt fremtrede funnene som peker på at lærebøkene ikke får frem hvor nyansert og mangfoldig kvinnesyn i islam er. Det de ikke fokuserer på er hvor stort spenn det er i den muslimske tradisjonen. Det er et bredt område med flertydige tolkninger innad i den normative tradisjonen, som vil si, mellom de ulike juridiske kildene, lovskolene, Koranen og hadith som forteller hvordan ting bør være. I tillegg er det store variasjoner i forhold til sosial praksis som viser hvordan ting faktisk er. Ettersom lærebøkene kun får frem bruddstykker i fremstillingen om kvinnesyn i islam, stiller lærebøkene store utfordringer til læreren og til undervisningen om emnet, samtidig som det får implikasjoner for elevenes møte med temaet. Det er viktig å presisere at det er forskjeller mellom lærebøkene, og det er derfor varierende hvor stort gapet mellom lærebøkene og de religionsvitenskapelige kildene er. *I samme verden* viste seg å være den læreboken som tydeligst skilte seg ut fra de to andre, ved at den ikke hadde delt inn teksten etter ulike temaer, men forsøkte å gi en kort fremstilling av kjønn og kjønnsroller som ikke var like standardisert som de andre lærebøkene. Det kan imidlertid ikke konkluderes med at den var bedre enn de andre, da læreboken ikke var utdypende og forklarende i sin

fremstilling. Den skal allikevel ha pluss for at den tar opp dagsaktuelle temaer ved å peke på islamsk feminisme og nytolkning. Hijab-debatten som ble belyst i *Eksistens* var også et positivt element, da den la vekt på en aktuell debatt som viste at det er flertydige holdninger til hijab.

Flere dagsaktuelle temaer satt inn i en norsk kontekst, en større bredde og dybde i materialet, diverse tolkningsperspektiv og eventuelle individperspektiv, er noe min studie har pekt på at alle de tre lærebøkene med fordel kan få tydeligere frem. Det har også blitt argumentert for at dette kan la seg gjøre ved å ta i bruk Jackson sin fortolkende tilnærming til religion. En kritisk innvending som gjelder alle tre lærebøkene er at de alle mangler kilder i presentasjonen om kjønn og kjønnsroller. Det er ikke mulig å etterprøve informasjonen i lærebøkene, og dette er problematisk da det er med på å svekke deres troverdighet. En kan stille spørsmål om lærebøkene fremstilling av kvinnesyn i islam er tilpasset dagens multikulturelle samfunn, og om norske muslimer vil kunne kjenne seg igjen i presentasjonen som blir gitt. Som vi har sett er det ingen referanser til kvinnesyn i islam i Norge, det er ikke et bilde av muslimske kvinner uten sjal og heller ikke en fremstilling av en mannlig klesdrakt. Lærebøkene presenterer kvinnesyn ut i fra to motpoler, konservativt og liberalt, med mest fokus rettet mot det konservative synet. Det er på linje med pressens fremstilling, noe som fører til at en stor andel muslimer blir utelatt i fremstillingen. Derfor kan det nok tenkes at mange muslimske elever opplever å ikke kjenne seg igjen i det som blir fremstilt, noe Samdal (2013) har konkludert med i sin studie.

Grunnet rammen for min masteroppgave har det ikke vært mulig å gjøre et større dypdykk inn i lærebøkene andre temaer knyttet til islam. Denne studien kan sies å være en bakgrunnsstudie til et felt som det er behov for mer forskning innenfor. Det er nødvendig med en bredere og mer utfyllende forståelse av hvordan kvinnesyn i islam fremstår i skolen. Det kan være interessant å se på læreres undervisningspraksis og anvendelse av lærebøkene, eller elevenes forståelse av tekstene i de nye reviderte utgavene. Det kunne også vært interessant å studere, eller intervjuere lærebokforfattere under arbeidet med å utarbeide lærebøker, for å få frem begrunnelser for de valgene de tar og fremstillingene de velger å gjøre.

Ettersom lærebøkene fortsatt står sentralt i undervisningen i den norske skole, (Skrunes 2010:9) er det nødvendig at religionsdidaktikken forholder seg til de utfordringene som min undersøkelse har belyst. Spørsmålene religionsdidaktikken må vurdere, er hvordan lærebøkene kan fremstille kvinnesyn i islam på en slik måte at mangfoldet tydeligere fremkommer, og på hvilken måte religionslæreren skal forholde seg til lærebøkene tekster i

undervisningen slik at elevene lærer at kvinnesyn i islam ikke er et fastsatt system. Det er også viktig at undervisningen om kvinnesyn i islam knyttes til konkrete eksempler fra Norge, slik at elevene får kontekstuell kunnskap og forståelse for «De Andre» i det multikulturelle Norge. Midttun (2014) sin analyse av RLE-boka 8-10 viste at det er en alt for tynn fremstilling av islam i den læreboken, samtidig som fremstillingen inneholder svakheter. Svakheterne hun peker på er at de hverdagslige og praktiske sidene av det å være muslim er minimale, samtidig som det ikke blir lagt vekt på mangfoldet som finnes imellom muslimer. Da min egen studie ikke har analysert den samme læreboken kan jeg ikke si noe om at mine resultater er identiske, men det er interessant og oppsiktsvekkende å se at den fremstillingen elevene møter i en av lærebøkene for religion, livssyn og etikkfaget i grunnskolen, innehar mange av de samme problemene som det har blitt pekt på i denne studien.

Litteraturliste

- Ahmed, L. (1992) *Women and Gender in Islam: Historical Roots of a Modern Debate*. New Haven & London: Yale University Press.
- Allievi, S. (2003) «'The Media' and 'Debates on Islam'» i Marechal, B., Allievi, S., Dassetto, F. og Nielsen, J. (2003) *Muslims in Enlarged Europe. Religion and Society*. Boston: Brill.
- Al-Sharmani, M. (2013) Qiwama in Egyptian Family Laws: 'Wifely Obedience' between Legal Texts, Courtroom Practices and Realities of Marriages. I Z. Mir-Hosseini., K. Vogt., L. Larsen., & C. Moe (red.) *Gender and Equality in Muslim Family Law. Justice and Ethics in the Islamic Legal Tradition*. (s.37-57) London & New York: I.B. Tauris.
- Andreassen, B-O. (2012) *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aronsen, F. C., L. Bomann-Larsen & H. Notaker (2008). *Eksistens*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Aubert, V. (1985) *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barlas, A. (2002) *"Believing Women" in Islam. Unreading Patriarchal Interpretations of the Qur'an*. Austin: University of Texas Press.
- Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Bektovic, S. (2011) *Islamisk filosofi. Baggrund, problemstillinger og moderne utfordringer*. København: Forlaget Anis.
- Berg, Einar (1989) *Koranen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bokmålsordboka. Lokalisert 19.05.2015 på:
ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kvinnesyn&nynorsk=+&ordbok=bokmaal
- Brunsvik, A, L (1983) *Å presentere verdens religioner for elever i den videregående skole. Islam i tre lærebøker*. Universitetet i Oslo.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011) *Research methods in education 7th edition*. London and New York: Routledge.
- Døving, C.A & Kraft, S.E (2013) *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidhamar, G.L., Leer-Salvesen, P., & Hølen, V. (2007) *Den Andre. Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.

- El Hajjami, A. (2013) *The Religious Arguments in the Debate on the Reform of the Moroccan Family Code*. I Z. Mir-Hosseini., K. Vogt., L. Larsen., & C. Moe (red.) *Gender and Equality in Muslim Family Law. Justice and Ethics in the Islamic Legal Tradition*. (s.81-107) London & New York: I.B.Tauris.
- Gilhus, I.S. & Mikaelsson, L. (2001) *Nytt blikk på religion. Studiet av religion i dag*. Valdres: Pax forlag.
- Hallaq, W.B. (2009) *An Introduction to Islamic Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heiene, G., B. Myhre., J. Opsal., H. Skottene & A. Østnor (2014). *Tro og Tanke*. Oslo: Aschehoug.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S., & Tomlinson, P. (2010) *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr.3/2010. Bodø: Norlandsk forskning. Lastet ned 03.02.2015
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf?epslanguage=no
- Husebø, D.(2012) *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikk-undervisning*. Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Härenstam, K. (1993). *Skoolboks-Islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Härenstam, K. (2006). *En granskning av hur religion/trusoppfatning framställs i ett urval av läroböcker*. Karlstad Universitet. Lastet ned 04.05.2015
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.22923!/Menu/article/attachment/Religion.pdf
- Hågvar, Y.B. (2007) *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- IMDI årsrapport 2009: Lastet ned 19.05.2015
<http://www.imdi.no/no/Arsrapporter/aarsrapport2009/Forskerne/Innvandrere-i-norske-medier/Islam-dominerer-mediebildet/>
- Jackson, R. (2009) *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*. European Wergeland Centre: Oslo. Lastet ned 13.04.2015
http://www.theewc.org/uploads/content/archive/The%20Interpretive%20Approach%20in%20Brief%20revised%207%20Aug_1.pdf
- Jackson, R (2011). *The interpretive approach as a research tool: inside the REDCo project*. I: British Journal of Religious Education,33:2, 189-208. Lastet ned 15.04.2015 <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2011.543602>

- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Cristoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, Ø.L. (2010) Mellom barken og veden: om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnskrav og elevens interesse. I G. Skeie (red.), *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. (s.105-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E.B.(1999) *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tangen: Tano Aschehoug
- Jones-Pauly, C & Tuqan, A.D. (2011) *Women Under Islam. Gender, Justice and the Politics of Islamic Law*. London & New York: I.B.Tauris.
- Kahf, M. "From Her Royal Body the Robe Was Removed: The Blessings of the Veil and the Trauma of Forced Unveilings in the Middle East", i Jennifer Heath (red.), *The Veil: Women Writers on its History, Lore and Politics*. Berkeley: University of California Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O.A., E.M. Lindhardt & A.E. Steineger (2013). *I samme verden*. Oslo: Cappelen.
- Larsen, L. (2004) Tekst, tolkning og sosial endring. I N. Høstmælingen (red.), *Hijab i Norge. Trussel eller menneskerett?* (2. opplag. s. 52-66). Trondheim: Abstrakt Forlag.
- LK 06. *Læreplan i Religion- og etikk. Fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram*, (2006-08-01). Lastet ned 19.01.2015 <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/>
- Lovdata. *Forskrift til opplæringslova*. Lokalisert på: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> 04.03.2015.
- Midttun, A. (2014) *Biter og deler av islam*. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift 05/2014. s.329-340.
- Mir- Hosseini, Z. (2013) Justice, Equality and Muslim Family Laws: New Ideas, New Prospects. I Z. Mir-Hosseini., K. Vogt., L. Larsen., & C. Moe (red.) *Gender and Equality in Muslim Family Law. Justice and Ethics in the Islamic Legal Tradition*. (s.1-37) London & New York: I.B.Tauris.
- Poole, E. (2002) *Reporting Islam: Media Representations of British Muslims*. London: I.B. Tauris.

- Repstad, K. & Tallaksen, I.M. (2014) *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Oslo: Cappelen Damm.
- Roald, A. E. (2001) *Women in Islam. The Western Experience*. London & New York: Routledge.
- Roald, A. E. (2005) *Er muslimske kvinner undertrykt?* Oslo: Pax Forlag
- Roy, O. (2004) *Globalized Islam: the search for a new Ummah*. London: Hurst.
- Samdal, G. A. (2013). *En kvalitativ studie om forholdet mellom unge muslimers tro og fremstillingen som gis i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skolen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Selander, S & Skjelbred, D. (2004) *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrunes, N.(2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sky, J. (2007) *Kjønn og religion*. Oslo: Pax Forlag.
- Smart, N. (1989) *The World's Religions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorbjørnsrud, B.S. (2004) Motstand mot slør/motstand med slør. I N. Høstmælingen (red.), *Hijab i Norge. Trussel eller menneskerett?* (2. opplag. s. 36-52). Trondheim: Abstrakt Forlag.
- Tuft, C. (2012) *Kjønn og kjønnsroller i lærebøker i religion og etikkfaget i den videregående skolen. En Tekstanalyse*. Tromsø: Universitetet i Tromsø
- Vogt, K. (1993) *Islams hus. Verdensreligion på fremmarsj*. Trondheim: Cappelens Forlag.
- Vogt, K. (2000) *Islam på Norsk*. Trondheim: Cappelens Forlag.
- Vogt, K (2004) Historien om et hodeplagg. I N. Høstmælingen (red.), *Hijab i Norge. Trussel eller menneskerett?* (2. opplag. s. 23-36). Trondheim: Abstrakt Forlag.
- Vogt, K (2005). Å være som en kledning for hverandre ... Ekteskap og rettspraksis i islamsk tradisjon, I: B. S. Thorbjørnsrud (red.), *Evig din? Ekteskaps- og samlivstradisjoner i det flerreligiøse Norge*. Trondheim: Abstrakt forlag.
- Winje, G. (2003) *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL*. Skriftserien ved Høyskolen i Vestfold. Rapport nr.2.
- Øzerk, K. (2011) *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*. Oslo: Cappelen akademisk.

